

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha, 2008

Nina Rabe

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Diplomová práce na katedře učitelství u PaedDr. Nataši Mazáčové, Ph.D.

na téma:

Vyučování dětí cizích národností na českých základních školách

Education of children of foreign nationalities at Czech schools

Jméno: Nina Rabe

Studijní obor: Učitelství náboženství, etiky a filozofie

Forma studia: prezenční

Školní rok: 2008

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením PaedDr. Nataši Mazáčové, Ph.D., s použitím uvedené literatury a dalších odborných zdrojů, které jsem uvedla a ocitovala způsobem pro vědeckou práci obvyklým.

V Praze 25. 06. 2008

Nina Rabe

Poděkování:

Děkuji paní doktorce **Nataši Mazáčové** za odbornou pomoc a trpělivé a dobré vedení této diplomové práce. Dále **Kateřině Harmaning**, která mi velice pomohla s dotazníky ze Spojených Států Amerických.

Věnování:

Svou diplomovou práci věnuji manželům **Carolyn a Tedovi Turnauovým** a jejich dětem **Rogerovi, Claire a Ruth**. Díky nim jsem mohla lépe poznat jaké to je být cizincem v české škole. Obdivuji jejich vytrvalou práci s dětmi a snahu se co nejvíc přizpůsobit českému životu.

ANOTACE

V teoretické části diplomové práce se věnuji problematice menšin, příslušníkům menšin, jejich specifickým vzdělávacím potřebám, uvádím své zkušenosti z mezinárodní školy Riverside School, kde jsem absolvovala praxi a dále učila jeden semestr. Dále jsou uvedeny různé zkušenosti učitelů i žáků s dětmi cizinci. Mým cílem je zmapovat situaci týkající se vyučování dětí cizích národností v České republice. V závěru teoretické části je popsán systém vzdělávání dětí cizích národností ve Spojených Státech Amerických.

V empirické části pomocí dotazníkového šetření zjišťuji, do jaké míry jsou učitelé i školy připraveny na práci s cizinci, zda pro ně existují podpůrné systémy a jestli fenomén cizinců na českých školách vnímají jako problém. Stav na českých školách nakonec porovnávám se stavem vzdělávání dětí cizích národností ve školách ve USA.

Výzkum byl proveden na několika základních školách ve státě Washington (za pomoci Mgr. Kateřiny Harmaning, která v tomto státě žije). V České republice to pak byl výzkum na základních školách v Praze, v Havířově a v Karlových Varech.

ANNOTATION

In the theoretical part of my thesis I address the issue of minorities and the members of minorities and their specific educational needs. I share the experience I gained at the international school, Riverside Shool, where I performed my practical teaching and taught for a further semester. I draw upon the variety of experiences of teachers and pupils. I describe the situation regarding the education of foreign children in the Czech Republic and at the end of the theoretical part I outline the situation in the United States of America.

In the empirical part I attempt to determine by means of a questionnaire survey to what extent teachers and schools are prepared for their work with foreigners, whether they have a support system and whether they consider the phenomenon of foreign children at Czech schools to be a problem. In the end I compare the situation at Czech schools with the situation at schools in the USA.

I conducted the research at a number of primary schools in the American state of Washington (with the kind assistance of Mgr. Kateřina Harmaning, who lives there) and in Prague, Havířov and Carlsbad in the Czech Republic.

KLÍČOVÁ SLOVA

- děti cizí národnosti
- malí cizinci
- vyučování
- multikulturní výchova
- interkulturní výchova
- menšina
- komunikace
- multikulturní komunikace
- rasismus
- předsudky u dětí

KEY WORDS

- children of foreign nationalities
- little foreigners
- education
- multicultural education
- intercultural education
- minority
- communication
- multicultural communication
- racism
- children's prejudice

SEZNAM ZKRATEK

ESL	English as a Second Language = angličtina jako druhý jazyk
ELL	English Language Learners = studenti anglického jazyka
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ZŠ	základní škola

OBSAH

1. ÚVOD	14
2. TEORETICKÁ ČÁST	16
2.1 Skupiny se specifickými vzdělávacími potřebami	16
2.2 Multikulturní a interkulturní výchova	17
2.3 Menšiny	20
2.3.1 Rozlišení menšin	20
2.3.2 Menší než menšina?	21
2.4 Vzdělávací obsahy	21
2.5 Možnosti výchovy a vzdělávání menšin	22
2.5.1 Statistické údaje	24
2.5.2 Jazyková způsobilost	25
2.6 Otázka vzdělávání romské menšiny	26
2.7 Riverside School Prague	27
2.7.1 ESL na Riverside School	28
2.8 Vyhláška školského zákona z roku 2008	28
2.9 Zkušenosti	31
2.9.1 Zkušenosti ředitele	31
2.9.1.1 Další vývoj na základní škole Mezi Školami	33
2.9.2 Učitelské zkušenosti s vyučováním dětí cizích národností	35
2.9.3 Zkušenosti českých žáků s žáky cizích národností	37
2.10 Předsudky vůči cizincům u dětí	38
2.11 Komunikace	39
2.11.1 Jazyk	39
2.11.2 Chyby v komunikaci	41
2.12 Vzdělávání dětí cizích národností v USA	41
2.12.1 Základních 12 bodů programu ELL	43
2.12.2 Hodnocení žáka	44
2.12.3 Postupy výuky	44

3. PRAKTICKÁ ČÁST	45
3.1 Cíl výzkumu	45
3.2 Charakteristika zkoumaného vzorku	45
3.3 Metoda výzkumu	46
3.4 Formulace hypotéz	46
3.5 Způsob provedení výzkumu a metody vyhodnocení	47
3.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	48
3.6.1 Otázka číslo 1	48
3.6.2 Otázka číslo 2	49
3.6.3 Otázka číslo 3	50
3.6.4 Otázka číslo 4	51
3.6.4.1 Základní škola Trávníčkova, Rozmanitý svět	52
3.6.4.2 Základní škola Meteorologická	54
3.6.4.3 Základní škola Mezi Školami	55
3.6.5 Otázka číslo 5	56
3.6.6 Otázka číslo 6	57
3.6.7 Otázka číslo 7	58
3.6.8 Otázka číslo 8	59
3.6.9 Otázka číslo 9	60
3.7 Výsledky a interpretace k jednotlivým hypotézám	61
3.8 Výsledky výzkumu v USA a jeho interpretace	63
3.8.1 Otázka číslo 1	64
3.8.2 Otázka číslo 2	65
3.8.3 Otázka číslo 3	66
3.8.4 Otázka číslo 4	66
3.8.5 Otázka číslo 5	68
3.8.6 Otázka číslo 6	68
3.8.7 Otázka číslo 7	69
3.8.8 Otázka číslo 8	69
3.8.9 Otázka číslo 9	70

3.9 Srovnání	71
3.9.1 Otázka číslo 1	71
3.9.2 Otázka číslo 2	72
3.9.3 Otázka číslo 3	72
3.9.4 Otázka číslo 4	73
3.9.5 Otázka číslo 5	73
3.9.6 Otázka číslo 6	74
3.9.7 Otázka číslo 7	74
3.9.8 Otázka číslo 8	75
3.9.9 Otázka číslo 9	76
3.10 Závěr srovnání dotazníků	76
4. ZÁVĚR	77
4.1 Conclusion	78
5. LITERATURA	80
6. PŘÍLOHY	82

1. ÚVOD

Téma diplomové práce jsem volila z oboru pedagogika, protože je mi, jako budoucímu učiteli, velmi blízké.

Téma práce zní: **Vyučování dětí cizích národností na českých základních školách.**

K výběru tohoto tématu mě vedl můj osobní zájem. Pohybuji se v mezinárodním prostředí, pracuji v něm, trávím čas s cizinci žijícími v České republice, můj manžel je cizinec. Moji přátelé, kteří u nás žijí někdy delší, jindy kratší dobu, se často potýkají s otázkou vzdělávání svých dětí. Někdy jejich děti navštěvují školy mezinárodní, ale jsou i tací, kteří své děti posílají do škol českých. Na základě tohoto mě začalo zajímat, jak jsou v dnešní době české školy připraveny na příliv cizinců, jejichž počet každoročně stoupá.

V teoretické části jsou popsány poměry menšin žijících na našem území, jejich specifické potřeby co se vzdělávání týče, vymezují řadu pojmů, jako je například pojem multikulturní a interkulturní výchova, druhy a způsoby komunikace, nabízím zkušenosti žáků, učitelů s malými cizinci i zkušenosti vlastní. Zmapovala jsem a popsala situaci a problémy, které se mohou vyskytovat na českých školách v souvislosti s žáky - cizinci. Krátce se také věnuji vzdělávání Rómů, ale nezacházím příliš do podrobností, jinak by se toto téma muselo stát klíčovým v diplomové práci a to jsem neměla v úmyslu.

Dále jsem díky semestru, stráveném na mezinárodní škole Riverside School v Praze mohla poznat, jaký je systém v jiných školách, nabídl se mi další úhel pohledu. Pro srovnání popisuji situaci vzdělávání dětí cizích národností ve Spojených Státech Amerických – především ve státě Washington.

Ve druhé části, kterou tvoří praktická část diplomové práce, je pak pomocí empirického výzkumu - formou dotazníků – zjišťováno, jaká je situace v každodenní praxi na českých základních školách, jaký je přístup učitelů k žákům cizincům, kteří vyžadují speciální čas a péči, zda existuje podpůrný systém v rámci škol, zajímají mě vztahy dětí cizinců s ostatními spolužáky. Cílem je popsat fenomén vzdělávání dětí

cizích národností, jak dobře jsou na českých školách přijímány a zda existují systémy, které jim tuto velkou změnu – život v cizí zemi – usnadňují.

Dotazníkové šetření jsem provedla na 12 pražských základních školách, většinou na větších sídlištích, dále na 3 školách v Karlových Varech (z toho jedna soukromá) a na 2 školách v menších městech v moravskoslezském kraji, z čehož mi z jedné byly dotazníky vráceny, protože škola se s žádnými dětmi cizích národností nesetkala.

Dále se mi podařilo získat 15 vyplněných dotazníků z USA. Uvědomuji si, že to není široký vzorek, ale na druhé straně je to 15 různých učitelů z 15 různých škol, proto si jej dovoluji považovat za vzorek nosný a je z mého pohledu významný.

Odpovědi z obou dotazníků jsou jednotlivě zpracovávány a dále pak srovnávány. Dotazník je možno najít v příloze číslo 1 na konci diplomové práce, dotazník pro americké školy jako příloha číslo 2.

Pevně doufám, že závěry práce budou pozitivní. Věřím, že dnes, 19 let po revoluci, po otevření hranic okolnímu světu, máme k cizincům vstřícný přístup bez falešných předsudků. Také doufám, že jsme ochotni se učit, nabídnout pomocnou ruku a otevřenou náruč.

Cílem mé práce je analýza problematiky vzdělávání dětí cizích národností na českých základních školách. Dále zjišťuji, jak dobře jsou školy a učitelé připraveni na práci s těmito dětmi, které bez diskuse vyžadují nadstandardní pomoc a pozornost. V neposlední řadě zjišťuji, jak velký rozdíl je mezi systémem vzdělávání dětí cizinců u nás a v USA, v zemi, která je nucena zabývat se otázkou vzdělávání těchto dětí v důsledku obrovské migrace do země.

Při psaní diplomové práce používám převážně česky psanou literaturu, která se vztahuje k tématu „Vyučování dětí cizích národností na českých základních školách.“ Dostupné literatury k tomuto tématu je velice málo. I to nasvědčuje tomu, že téma doposud není v adekvátní míře probádané a zpracované.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Skupiny se specifickými vzdělávacími potřebami

V souvislosti s novodobou migrací přes hranice států i kontinentů, která je mimochodem označována za největší od dob stěhování národů ve 4. až 6. století našeho letopočtu, se ve značné míře mění struktura společnosti z relativně monokulturní na multikulturní. Tato skutečnost s sebou nese kromě řady jiných problémů i problém pedagogický. Totiž do jaké míry lze nabídnout příslušníkům menšin vzdělání a výchovu v takovém rozsahu a kvalitě, jaké by jim (v souladu s lidskými právy) zajistilo zachování vlastní identity a optimální integraci do společnosti včetně školního prostředí. Z tohoto hlediska můžeme příslušníky menšin zařadit do skupiny populace se **specifickými vzdělávacími potřebami**. Tyto specifické potřeby vyplývají z jejich odlišností daných etnicky - to znamená z hlediska jejich původu, zvláštních kulturních znaků, mentality a tradic.

V žádném případě to ovšem neznámá, že příslušnost k jistému etniku by měla být chápána jako handicap. Naopak doufám, že jednou budeme v českých školách na takové úrovni, že tyto odlišnosti budeme chápat jako pozitiva a tak s nimi i zacházet. Moje zkušenosti z praxe na mezinárodních školách jsou takové, že děti z různých kultur prezentují svým spolužákům co je pro ně typické, jaké jsou zvyky a tradice jejich zemí, jaké je jejich tradiční jídlo nebo ukázkou zajímavých a pro jejich zemi specifických věcí. To obohacuje jak je samotné – mohou hrdě představit svou rodnou zemi, tak spolužáky, kteří se učí, otevírají se jim oči a díky tomu si budují základy pro lepší orientaci ve světě, až budou sami dospělí. A samozřejmě to prospívá jejich vzájemným vztahům. Tyto aktivity také často zahrnují rodiče, kteří děti v prezentacích podporují či doplňují.

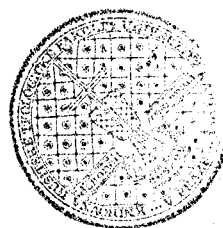
Takové řešení je ideální. Díky semestru, který jsem měla možnost strávit na mezinárodní škole Riverside School mám možnost popsat i situaci z jiného pohledu než jen jak je nabízí česká škola. Postupně jsem však při psaní diplomové práce, při

provádění výzkumu a studování popisovaného tématu, zjistila významný aspekt - mezinárodní škola a běžná škola základní jsou dvě zcela odlišná prostředí. Na mezinárodních školách jsou děti různých národností, téměř všechny jsou vykořeněny z vlastních domovů a společně s rodinou žijí v cizí zemi. Ale hlavně, většina z nich je zde jen na pár let. Naopak cizinci na české základní škole ve většině případů žijí v Česku s rodiči, kteří mají v úmyslu usadit se a zůstat zde na stálo. Proto když je na mezinárodních školách tendence připomínat a oslavovat zemi odkud děti pocházejí, děti cizinci na českých základních školách se snaží přizpůsobit, co nejlépe a nejrychleji se asimilovat a žel, v některých případech radši zapomenout na to, odkud pocházejí.

2.2 Multikulturní a interkulturní výchova

K pozitivnímu přístupu se snaží škola děti vést prostřednictvím multikulturní a interkulturní výchovy. Dále je uvedena definice těchto oborů, které byly u nás až do roku 1990 termínem téměř neznámým. Dnes tvoří součást průřezových témat Rámcových vzdělávacích programů (RVP). Problematiku multikulturní výchovy definuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání takto: „*Multikulturní výchova v základním vzdělání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova se dotýká i mezilidských vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou, rodinou a místní komunitou. Škola, jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrozličnějšího sociálního a kulturního zázemí by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit.*“¹

¹ www.msmt.cz, RVP pro základní vzdělávání, str. 89



Multikulturní vzdělávání usiluje o rozvoj tří základních oblastí specifických dispozic účastníků vzdělávacího procesu, tedy o:

- rozvoj poznatků,
- rozvoj postojů,
- rozvoj kompetencí.²

Multikulturní výchova³:

- slouží jako příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou lidé prožívají ve stycích s odlišnými kulturami,
- má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů k příslušníkům jiných národů a ras, imigrantů atd.,
- opírá se o poznatky antropologie, etnologie a etnografie (srovnávání kultur od minulosti do přítomnosti), sociologie + etnosociologie (sociální aspekty etnik), interkulturní psychologie (vlastnosti lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech), komparativní lingvistiky (příbuznost jazyků) a etnolingvistiky (vztahy jazyka a etnik), mezinárodního práva (respektování práv minorit, ochrana uprchlíků, poskytování azylu, práva na udržení vlastní identity – Listina základních práv a svobod – ratifikována v ČR 1993)

S tímto souvisí dále **interkulturní vzdělávání**, které je vyspělejší, více odborné, hlubší:

- podporuje vzájemné porozumění a toleranci různých národů, etnik i odlišně vymezených jedinců (gayové, lesbičky)
- snaha vytvářet způsobilost chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní (x etnocentrismu) – vstřícné postoje vůči odlišnostem, obohacení se

² Tvořivá dramatika, Roč. 16, č. 3 (2005), str. 18

³ Šišková, Výchova k toleranci a proti rasismu, 2008

³

-zdůrazňuje mateřský jazyk pro psychosociální a kognitivní rozvoj dětí imigrantů a podporuje dvojjazyčné vzdělávání

-úspěšně realizována jen tehdy, když škola, rodina a společnost spolupracují

-v multikulturní společnosti jsou menšiny tolerovány, spíše než akceptovány; v interkulturní společnosti se aktivně podporují vzájemné vztahy mezi menšinou a většinou.

Je nutné vést žáky k otevřenému, vstřícnému postoji vůči lidem cizích národností, odlišných ras a kultur. V našich dějinách je stále živá tragická vzpomínka na to, co se může stát, pokud dojde k postoji opačnému. S tímto souvisí následující termíny:

xenofobie: strach z odlišnosti, z neznámého – základ k rasismu

intolerance: nesnášenlivost, nedostatek úcty k jinakosti

rasismus: nevědecká teorie o nerovnosti lidských ras; nenávisť k lidem určité rasy a její projevy (př. antisemitismus: projev rasové nenávisť vůči Židům a judaismu)

I ve škole mezi dětmi se mohou snadno vyskytovat projevy intolerance, rasismu a xenofobie, které rozvoj dítěte brzdí a znesnadňují mu jeho cestu vzděláváním.

„Jednou mě paní učitelka vyvolala na tabuli vypočítat jeden příklad. Šla jsem tedy k tabuli a najednou se všichni začali smát. Nevěděla jsem, o co jde, tak jsem se zeptala a moje spolužačka řekla, že mám na zádech papír a na něm napsáno: KOPNI MĚ, KOPNI MĚ. Já se tak zastyděla, že jsem musela rychle utíkat na záchod. Na tuhle situaci nikdy nezapomenu!!!!“⁴

⁴ Cizinci tu nejsou cizí, str. 30

2.3 Menšiny

Jak již bylo výše uvedeno, menšiny s etnickými nebo jazykovými odlišnostmi považujeme za skupiny se specifickými vzdělávacími potřebami. Z širšího pohledu existuje řada minoritních skupin s víceméně odlišnými vzdělávacími a životními potřebami (skupiny s odlišným životním programem, náboženské, politické aj.). Následně je uvedeno rozlišení Kremličkové (Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele, 1997, str. 104), které považují za nejobecnější.

2.3.1 Rozlišení menšin⁵

Z teoretického, ale zejména praktického hlediska výchovy a vzdělání lze rozlišovat podle Kremličkové menšinu **stabilní** a **dynamickou**.

Stabilní menšina je trvale (někdy i po generace) usídlena v určitém státě, udržuje jazyk, kulturu a jiné zvyklosti, které ji vymezují. Stabilní menšina může být společensky velmi dobře integrovaná, žije ve dvojjazyčném jazykovém prostředí, může mít vlastní školy a rozvinutou kulturní činnost.

Dynamická menšina reprezentuje různorodá společenství, která jsou tvořena nově příchozími z jiných zemí. Jejich příliv je u nás zvláště výrazný po roce 1989.

Vzdělávací šance dětí z rodin dynamických menšin je zatěžována mnoha skutečnostmi. Například pocitem vykořenění, ztrátou jistot orientace v sociálním prostředí, nemožností dorozumět se s okolím, střety s dezorientací danou odlišnými zvyklostmi v běžném společenském životě.

„Na Čechy jsem si musela zvyknout. Např. na přechodu pro chodce mi nezastavilo žádné auto. U nás v Bavorsku každé.“⁶

⁵ Kremličková, Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele, 1997, str. 104

⁶ Cizinci tu nejsou cizí, str. 34

„Když jsem byla první den ve škole, tak jsem neuměla moc česky, všechno jsem musela dělat podle svých spolužáků. Když dělali něco špatně, já bohužel taky. Konečně už zvonilo a já jsem šla ke dveřím, ale nevěděla jsem, proč se všichni najednou vrátili na své místo. Furt jsem tam stála a nakonec jsem na to přišla, že museli zvedat židle.“⁷

2.3.2 Menší než menšina?⁸

Od kolika jedinců se ale počítá národnostní menšina? Co například jedna Bangladéšanka v Praze? Je národnostní menšinou? Máme jí pomáhat, máme jí vycházet vstříc a zajímat se o její osud v Praze, kde se rozhodla žít? Nebo se budeme zabývat pouze skupinami od stovek tisíců?

Aftap Hladíková, Bangladéšanka žijící 16 let v Praze

„Věděla jsem, že se musím přizpůsobit společnosti tam, kde mám žít. Začala jsem studovat český jazyk, historii českého národa, poslouchat českou hudbu, cestovala jsem po republice. Dnes se cítím Češkou.“

Zvyknout si na novou, cizí kulturu je náročný a dlouhý proces. Je zapotřebí iniciativy obou zúčastněných stran. Jen pak je možno dojít k cíli, který je zmíněn v citaci- cítit se Čechem.

2.4 Vzdělávací obsahy

Další skutečnost, kterou je důležité zmínit a která se vztahuje ke vzdělávání dětí cizinců, mohou být odlišné vzdělávací obsahy, které si děti ve své zemi osvojily a na které by měly navazovat. Kontinuitu jejich vzdělávání ovlivňuje i věk, v němž se do změněné situace dostávají. Menší problémy se logicky vyskytují v předškolním věku a

⁷ Cizinci tu nejsou cizí, str. 30

⁸ Učitelské listy, Roč. 5, č. 9 (1997/1998), str. 14

na počátku školní docházky, pozdější věk s sebou přináší komplikace nejen vzdělávací, ale i sociální. Nezanedbatelnou skutečností je i předchozí životní historie dítěte a jeho rodiny, kterou si přináší do nového prostředí. V ní se mohou promítat traumatizující osobní prožitky a zkušenosti z předchozího prostředí a navozovat pocit ohrožení i v prostředí novém.⁹

Podle odhadů trvá žákovi cizí národnosti 2 až 3 roky aby dohnal své spolužáky v jazykových dovednostech. Trvá to 5 až 7 let, aby plně dohnal své spolužáky v akademických schopnostech.

2.5 Možnosti výchovy a vzdělávání menšin

V souladu s mezinárodními úmluvami v rámci správního systému dané země jsou ve společnostech s vyspělým vzdělávacím systémem různé možnosti vzdělávacích cest příslušníků menšin a cizinců, které sledují jak integrační tendence, tak uplatnění práva na vzdělání ve vlastním jazyce.

V místech s výraznou etnickou nebo jazykovou menšinou existují mateřské, základní a případně i střední školy s tzv. **mateřským vyučovacím jazykem**. Ustanovení uvedených škol, jejich vzdělávací program a další podmínky podléhají státní akreditaci, pokud má být těmto školám přiznána rovnocennost se školami většiny. Vzdělávací obsah se řídí standardními požadavky daného státu a rozšiřuje se o výuku mateřského jazyka (paralelně s jazykem většiny), historie a zeměpisu země původu. Přestože se jedná o školy jazykově svébytné, mají dvojjazyčný charakter z důvodů integračních a otevření možnosti přístupu k vyššímu vzdělání, případně k plynulému sociálnímu i pracovnímu začlenění.¹⁰

Vlastní školství v rozsahu mateřských, základních a středních škol mají na severní Moravě Poláci.

⁹ Kremlíčková, Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele, 1997

¹⁰ Tamtéž

Další příklad z praxe - pokud to vyžaduje jejich náboženství, zajistí základní škola v Jindřišské ulici v Praze 1 dětem cizinců i zvláštní stravu. Současně u nás existují školy, které navrhnu přerazení dítěte cizince do zvláštní školy, protože ostatním nestačí – neumí totiž ještě dobře česky. Přístupy jednotlivých škol se liší.

Pro německy mluvící menšiny byly menšinové školy po druhé světové válce zrušeny a do konce osmdesátých let byla pouze možnost navštěvovat nepovinný vyučovací předmět německý jazyk. V současnosti je možnost dvojjazyčného vzdělání.

„Vznik „ Soukromé základní školy Německo-českého porozumění“ nebyl bez problémů. Například to, že jsme otevřeli hned všech 9 tříd najednou. Zkušenosti žádné, dobří učitelé němčiny žádné. Pozitivem bylo a je, že jsme se neptali na národnost dítěte. To se osvědčilo a děti tak navazují přátelství bez předsudků.“¹¹

Vedle toho jsou ve školách většiny otevírány třídy s integrovaným programem (v případě menšího zájmu skupiny) v prodlouženém čase, kde výuka jazyka země původu doplňuje běžný program dané školy.

Jako prostředek k udržování komunikativní způsobilosti v jazyce země původu existují programy s menší časovou frekvencí (obvykle o víkendech) vedené příslušníky menšiny, které zahrnují jak jazyk, tak i další okruhy otázek převážně společenskovedního charakteru.

Druhou možností, pochopitelně častější, je vzdělávání ve školách většiny doplněných podpůrnými programy pro rozvoj kompetentní komunikace v příslušném vyučovacím jazyce. Vychází se z předpokladu, že školní úspěšnost a integrační procesy vůbec jsou mimo jiné výrazně spjaty se **schopností dorozumět se s okolím**. Také tyto programy probíhají v prodlouženém čase. V běžném vyučovacím procesu se respektuje omezená vyjadřovací schopnost žáka a při hodnocení jeho výkonů by se k této skutečnosti mělo přihlížet.

¹¹ Učitelské listy, Roč. 5, č. 9 (1997/1998), str. 15

Vedle programů spjatých s formálním vzděláváním (ve škole) je vytvořena vzdělávací nabídka neformálního charakteru, určená především nově příchozím nebo ostatním dětem, u nichž se jeví potřeba zvýšit jazykovou způsobilost v zájmu jejich školní i společenské integrace.¹²

2.5.1 Statistické údaje

Česká republika s podílem cizinců 2,9% celkového počtu obyvatelstva za rok 2007 je sice považována za zemi s jejich relativně nízkým počtem, přesto se podle Českého statistického úřadu počet cizinců na území České republiky po roce 1990 téměř zdesetinásobil.¹³

Podle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR docházelo ve školním roce 2006/2007 na základní školy 881 200 dětí. Z toho bylo 12 504 žáků z cizích zemí, tvořili tedy více než 1,4 %. Tento počet se rok od roku zvyšuje.¹⁴ To ale neznamená, že by tato oblast byla dostatečně probádaná a zpracovaná. Například shánění materiálů vztahujících se k tématu práce byl značný problém. Existuje několik novinových článků a pár publikací. V žádném případě se nejedná o podrobně rozpracované téma, i když začíná být pro nás čím dál důležitějším. Je potřeba se zabývat tím, jak co nejefektivněji přistupovat k dětem cizích národností a nabídnout jim kvalitní vzdělání a péči.

V dnešní době, hlavně v Praze, vzniká víc a víc cizojazyčných škol, které umožňují dětem cizích národností studovat v jejich mateřském jazyce. Vznikají školy ruské, bulharské, německé, anglické, atd. Tyto školy děti navštěvují podle příslušnosti ke svému národu, učí se ve své mateřštině, jsou s ostatními dětmi, se kterými si lépe rozumí. Odborníci na tuto tematiku doporučují, aby se děti vzdělávaly ve svém rodném jazyce pro lepší psychosociální a kognitivní rozvoj dětí. Vytváření takového prostředí je jistě pozitivní. Nepochází ovšem zároveň k separaci těchto dětí? Nebrání se tím do

¹² Kremličková, Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2007

¹³ CSÚ: Život cizinců v ČR, Praha, ČSÚ., roč. 2007

¹⁴ Cílková, Náměty pro multikulturní výchovu, 2007, str. 12

jisté míry snahám multikulturní a interkulturní výchovy? Snahám o vzájemné ovlivňování dětí, učení se jeden o druhém, o čerpání z odlišností?

V žádném případě bych si nedovolila tvrdit, že vytváření separovaných škol pro cizince je špatné. Takové školy mají význam a smysl. Obávám se však, že se tímto trochu vytrácí možnost prohloubení toho, co je pro naši společnost tak důležité – tolerance, přijímání odlišností, vytváření zralé, multikulturní společnosti v České republice.

2.5.2 Jazyková způsobilost

Podle výpovědí ředitelů a učitelů z různých škol v Praze lze konstatovat, že téměř žádné problémy nejsou s dětmi cizinců, kteří umí česky. Tyto děti se bez problémů integrují do kolektivu třídy a jsou schopné sledovat výuku a zvládat zadané úlohy. Např. na ZŠ Lehovec v Praze 9 je v současné době 15 dětí cizích státních příslušníků, většinou ruské nebo kazašské národnosti, dále vietnamské, korejské, kubánské a zairské, s nimiž se české děti sžily dobře a nejsou pozorovány žádné národnostní problémy.

Problémy nastávají v okamžiku, kdy je do třídy zařazeno dítě, které česky neumí nebo umí velmi špatně a není schopno sledovat běžné vyučování a plnit zadané úkoly. Zde nastupuje zkušenost a um českých učitelek a učitelů. V různých školách jsou podobné případy řešeny různě, záleží na ochotě, podmínkách a v neposlední řadě na spolupráci s rodinou dítěte.

U dětí pocházejících ze slovanských zemí, kterých je na škole stále se zvyšující počet, nečiní obvykle čeština závažné problémy. Děti se citem rychle učí a dobře rozumějí. Navíc jejich rodiče zde chtějí zůstat a pracovat, což vytváří dětem stabilní prostředí.

„Při zvládání češtiny mi asi nejvíce pomohly knížky, protože při jejich čtení vidím, jak se jaké slovo píše a tak mi nedělá většina slov problémy.“¹⁵

¹⁵ Cizinci tu nejsou cizí, str. 32

„ Vede se mi tu dobře. Je to tu výborné a jsem tu rád. Český jazyk mi vůbec nejde. Největší potíže mi dělají diktáty a rozborů. Nikdo mi nepomohl. “¹⁶

2.6 Otázka vzdělávání romské menšiny (dle Balvína, 2004)¹⁷

V souvislosti s otázkou vzdělávání menšin nejde nezmínit fenomén vzdělávání Rómů. Důležitým požadavkem současnosti je intenzivní a citlivé řešení otázek výchovy a vzdělávání Rómů jako největší etnické menšiny v České Republice.

Obecným cílem je co nejkvalitnější vzdělání pro všechny Rómy. Specifikou výchovy a vzdělávání Rómů je, že dosažení vyšší úrovně vzdělání není možno dosáhnout bez angažovanosti samotných Rómů. Stejně tak je potřebná zvýšená angažovanost neromů, kteří se zapojují do realizace vzdělávacích cílů.

Jejich znevýhodnění má historické kořeny. Promítá se v nich osudové přesídlení z původní vlasti (pravděpodobně z oblasti Indie), kočovný způsob života při hledání nového místa pobytu, pronásledování a asimilační snahy v minulosti, diskriminační zásahy v období první Československé Republiky, pronásledování v období druhé světové války a vyhlazování v koncentračních táborech, zákaz kočovného způsobu života po druhé světové válce a konečně nucená asimilace a přesídlování v období od šedesátých let.

Základním problémem, který narůstal, je oboustranné oddalování menšinového a většinového společenství s průvodními jevy neporozumění až nepřátelství. Odlišný způsob života, rozdíly v pojetí hodnot, či často nižší socio-kulturní úroveň patří k příčinám, které ústí do vzájemné intolerance a projevů nepřátelství, nedůvěry a rasismu. Tato problematika je velice složitá a nelze ji zjednodušovat obecnými výroky a hodnotícími soudy.

Kvalitní vzdělání je potřebné pro realizaci jejich pozitivního života v naší společnosti, pro překonání handicapů sociální, ekonomické a kulturní povahy. Je

¹⁶ Cizinci tu nejsou cizí, str. 33

¹⁷ Balvín, Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém, 2004

důležité také pro získání vlastního sebevědomí, vyrovnání se s úrovní soudobých požadavků na člověka.

Pro dosažení výše jmenovaných cílů je třeba přihlédnout k podmínkám, v nichž romská komunita a romský žák žije a podle kterých se vytváří úroveň jeho vzdělanosti, jeho osobnost a vztah ke společnosti.

Naprosto nepřijatelná je v obecném povědomí, ale také ve škole, stigmatizace a přetrvávající snaha běžných škol zbavovat se romských dětí jejich zařazováním do zvláštních škol.¹⁸

2.7 Riverside School Prague

V souvislosti s problematikou vzdělávání dětí cizích národností je dále popsána vlastní zkušenost z mezinárodní školy **Riverside School**. Tato škola vznikla v Praze v roce 1994 jako reakce na potřeby mezinárodní komunity, která se začala v Praze rozrůstat. Škola se řídí Britským kurikulem a navštěvují ji jak děti cizinců žijící dlouho či krátkodobě v České republice, tak i české děti, jejichž rodiče i přes vysoké školné vidí školu jako výbornou příležitost k dosažení kvalitního vzdělání a způsob, jak se jejich děti mohou naučit anglicky. V jedné třídě je tak například 5 dětí, pro které je angličtina mateřským jazykem, 5 dětí, které umí komunikovat na základní úrovni a 5 dětí, které neumí a nerozumí anglicky vůbec.

Dětem, které anglicky neumí či umí jen trošku je věnována zvláštní pozornost, která ale nevychází pouze z iniciativy učitele. Ten se dětmi, které nerozumí, příliš nezabývá, ale pozornost vychází ze školy samotné. Není tedy kompetencí učitele vytvářet a plánovat způsoby, jak děti zapojit, povzbudit je, aby se jazykově rozvíjely a paralelně s tím se zlepšovaly ve studiu.

Na Riverside School existují speciální hodiny pro ty žáky, jejichž mateřský jazyk není angličtina. Tyto lekce se nazývají ESL (English as a Second Language), to znamená, Angličtina jako druhý jazyk. Děti jsou rozděleny podle úrovně do několika skupin a snaží se zábavnou a interaktivní formou rozvíjet a zlepšovat své znalosti a

¹⁸ Kremlíčková, Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele, 1997, str. 108

dovednosti v angličtině, aby pak mohli lépe studovat obecné předměty s ostatními dětmi. Tyto ESL hodiny mají děti každý den. Je tedy zřejmé, že rozvoj angličtiny, který souvisí s kvalitnější prací dětí ve škole, je prioritní.

2.7.1 ESL na Riverside School

ESL (English as a Second Language - Angličtina jako druhý jazyk) je speciální program, kterým se snaží škola pomoci těm žákům, jejichž mateřským jazykem není angličtina. Tento program vedou speciálně školení pedagogové. Probíhá paralelně s hlavním vyučováním. Lekce jsou každý den a žáci jsou „vytahováni“ z hodin. Systém je vypracován tak, aby nedošlo k zanedbávání hlavních vyučovacích předmětů a tím ke znevýhodnění žáků. V praxi se uskutečňuje tak, že děti mají ESL hodiny vždy v různou dobu.

Učitel ESL má k dispozici materiály a učebnice, které jsou koncipovány přiměřeně k věku a jazykové úrovni žáka. Důraz se klade na poslech a repetici. To napomáhá k lepší výslovnosti žáků.

V těchto hodinách je maximálně 7 žáků. Díky nízkému počtu dětí ve skupině je zachována možnost pro individuální přístup učitele k žákům a vyučování může probíhat efektivněji. Nedílnou součástí, a to ne pouze při ESL hodinách, ale celého konceptu vyučování Riverside School, je častá pochvala.

2.8 Vyhláška školského zákona

V českých školách je dána možnost vzdělávání i cizím státním příslušníkům. Podle novely Zákona č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. a některé další zákony, „se **povinná školní docházka** vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince,

kterí jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.“¹⁹

Tato vyhláška prošla novelou (novela je v platnosti od 1. ledna 2008), která přinesla velké a výrazné změny. Obsah dopisu RNDr. Jindřicha Kitzbergera, náměstka ministra skupiny všeobecného, odborného a dalšího vzdělávání, který je na oficiálních stránkách Ministerstva školství, mládeže a sportu, který byl publikován 4. 2. 2008, se vztahuje k tématu práce, proto považuji za vhodné jej uvést.

„Sdělení školám o přijímání dětí cizinců v návaznosti na novelu školského zákona.

Upozorňujeme všechny školy a školská zařízení, že dne 1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.), kterou se mění přístup cizinců ke vzdělávání a školským službám.

Smyslem novely je naplnit právo dítěte na bezplatné základní vzdělávání deklarované Úmluvou o právech dítěte bez ohledu na to, zda na našem území pobývají oprávněně nebo neoprávněně. Novela zákona proto zajišťuje rovný přístup žákům plnícím povinnou školní docházku v základních školách, nižších stupních gymnázií a odpovídajících ročníků konzervatoře jak k základnímu vzdělávání, tak ke školnímu stravování a školským službám (tedy např. školní družině). **Tento rovný přístup je zaručen všem dětem bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, a to i v případech, kdy není prokázána legalita pobytu dětí na našem území.** Finanční prostředky jsou přidělovány školám na všechny žáky, včetně cizinců. Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší republiky.

¹⁹ Sbírka zákonů č. 343/2007, Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. a některé další zákony

Ke střednímu vzdělávání mají zajištěný přístup za stejných podmínek jako občané ČR i všichni cizinci, kteří na území ČR pobývají legálně.

K předškolnímu, základnímu uměleckému, jazykovému a zájmovému vzdělávání a školským službám mají cizinci, kteří nejsou občany EU nebo jejich rodinnými příslušníky, zajištěn přístup za stejných podmínek jako státní občané ČR za podmínky, že na našem území mají oprávnění k pobytu nad 90 dnů, popřípadě zvláštní právní postavení cizince dle výčtu v § 20 odst. 2 písm. d). To znamená, že např. výše úplaty za vzdělávání a školské služby musí být stanovena ve stejné výši jako pro občany ČR, při přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání se jich také týká přednostní právo na přijetí dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a další.²⁰

Tato novela tedy zrušila až doposud téměř jediné pravidlo pro přijímání dětí cizích národností do škol, a to takové, že se rodiče museli prokázat povolením k pobytu v České republice.

Tento krok hodnotím jak pozitivně, tak negativně. Faktem je, že do České Republiky přichází stále víc cizinců z různých zemí světa. S některými zeměmi má Česko zavedenou vízovou povinnost. Nechci se pouštět do rozebírání vízové politiky, je to záležitost složitá. Jen dodám, že ne vše vždy probíhá zákonnou cestou (ať už v jiné zemi nebo u nás) a to vede k přílivu cizinců, kteří v důsledku tohoto nemohou získat povolení k pobytu v České Republice a jejich pobyt je zde nelegální. Až do roku 2008 by tudíž děti u nás takto žijících cizinců do školy nastoupit nemohli. To tedy změnila lednová vyhláška. Vidím v tom krok humánnosti. Snahu nerozdělovat rodinu, snahu o důstojný život dospělých i dětí.

Na druhé straně je to odstraněná překážka, která do nedávné doby mohla sloužit jako motivace pro získání legálního pobytu na našem území. Aby děti mohly chodit do školy. Nebo z jiného úhlu to činilo naši republiku pro nelegální přistěhovalce méně atraktivní. Nemohli vzít děti s sebou, protože by neměly možnost chodit do školy. Vidím to tedy jako možnost pro příliv cizinců, kteří budou žít v Česku nelegálně a budou mít menší motivaci k tomu, aby zde svůj pobyt zlegalizovali. Je to krok dobrým směrem v

²⁰ Kitzberger, J.: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/sdeleni-skolam-o-prijimani-deti-cizincu>

rámci vzdělávání, rodiny, práv dítěte. Krok zpátky v řešení otázky ilegálního přistěhovalectví.

Při výzkumu, který jsem prováděla na školách, jsem zjistila, že mnoho ředitelů o této nové změně stále neví.

V souvislosti s touto problematikou uvádím v příloze příklad **vstupního formuláře**, který se používá na základní škole v Praze 13 (ZŠ Mezi Školami). Ten musí rodiče vyplnit pro možnost přijetí dítěte na základní školu - viz příloha číslo 3.

2.9 Zkušenosti s výukou dětí cizinců

V této kapitole jsou popsány zkušenosti s dětmi cizinci a s jejich vyučováním. Jsou to zkušenosti ředitele, který se tímto problémem zabývá již 15 let, zkušenosti učitelů, kteří se setkali s dětmi různých národností ve svých třídách a nakonec zkušenosti českých žáků s jejich spolužáky cizinci.

2.9.1 Zkušenosti ředitele

O zkušenostech s cizinci na základní škole píše PhDr. Petr Vodsloň, ředitel ZŠ Mezi Školami 2322, Praha 5. Tento článek už není v mnoha bodech aktuální, vyhlášky se rychle mění. To, že se nyní rodiče cizinci již nemusí prokazovat povolením k pobytu na území České republiky, se jeví poněkud kontroverzní. Kdo může vědět, nedojde-li opět k nějakým změnám. Proto zde článek ponechávám. Uznávám aktivní přístup pana ředitele, to, že se snaží fenomén cizinců řešit, i když si uvědomuje limity jak učitelů, tak dětí.

„My jsme se problém zařazování dětí cizinců do našich tříd naučili řešit. V rámci podmínek daných Ministerstvem školství máme vytvořený určitý systém, který

pro ně i pro nás vytváří ucházející podmínky. Podle praxe z jiných škol je ale vidět, že přístup k tomuto problému je individuální a vládne zde zvláštní folklór. Jediný dokument, kterým MŠMT zařazování cizinců do škol řeší, je pokyn č.j.: 18 062/96-21. Tento pokyn vedle toho, že rozděluje cizince do různých kategorií podle typu pobytu, který mají v naší zemi povolen, říká, že vzdělání je pro cizince bezplatné, vztahují se na ně všechny školské právní předpisy, dítě nemusí být jedno klasifikační období klasifikováno, škola nemá povinnost doučovat je českému jazyku a ředitel přijme jen toho, kdo se prokáže platným povolením k pobytu. Vše ostatní je ponecháno na vůli školy, do níž cizinci přicházejí.

První problém, který nastane, když přijdou rodiče - cizinci přihlásit své děti do školy, je zařazení dítěte do určitého ročníku. Vyhláška MŠMT o základní škole uvádí, že žák by měl být přezkoušen za znalostí a podle toho zařazen do určitého ročníku. Můj názor je, že toto ustanovení zcela nevyhovuje. Viděl jsem už třináctiletou Číňanku, která k nám přišla z jedné, raději nejmenované školy, zařazená do 2. třídy. My to řešíme tak, že vyžadujeme navíc oproti pokynům MŠMT do češtiny přeložené poslední vysvědčení ze zahraniční školy a podle vyučovacích předmětů v cizí škole a po dohodě s rodiči zařadíme dítě do ročníku, eventuálně o rok níž. Zkušenosti nám ukazují, že většina cizinců zvládne češtinu na komunikační úrovni velmi rychle a plynule navazuje na učivo ze zahraniční školy. Samozřejmě i zde jsou výrazné rozdíly. Jsou žáci, kteří se rychle propracují mezi naše nejlepší žáky a které je opravdu možno, po úlevě v jednom klasifikačním období, plně klasifikovat a to i z češtiny. Někteří žáci přes naše veškeré úsilí učivo nezvládají ani po opakování ročníků, Nerad bych zobecňoval, ale naše zkušenosti ukazují, že mezi vynikajícími žáky bývají Arméni a Číňané, horší výsledky mívají u nás turecké děti, hlavně dívky, které mají ve své vlasti povinnou stále jen pětiletou školní docházku.

Druhý problém, který nastane, je komunikace učitele s dítětem. Tady nám zejména pomáhají „služebně starší“ žáci stejné národnosti. Samozřejmostí je obětavost a pracovní angažovanost učitelů. Bohužel za stejných mzdových podmínek jako na jiných školách. Jako škola s právní subjektivitou máme ve třídách průměrně 24 - 25 žáků (celostátní průměr je okolo 20), a proto jsou naši cizinci opravdu hozeni do vody - a plav jak umíš. To, co teď řeknu, zní necitlivě, ale je to realita: speciální péče věnovaná

ve vyučování cizincům by ochudila o čas ostatní žáky. Takže: žádná speciální péče, stejné nároky jako na ostatní žáky, snad jen chvilka pozornosti, kdy mají žáci samostatnou práci nebo o přestávce.“²¹

2.9.1.1 Další vývoj na základní škole Mezi Školami

Podařilo se mi udělat rozhovor přímo s panem ředitelem Vodlsoněm. Jeho škola za těchto 10 let ušla velký kus cesty.

Situace této základní školy je popsána detailněji, neboť je to jedna z mála škol, která se intenzivně věnuje řešení problému vyučování cizinců již 15 let a výsledky její práce jsou mimořádné. To díky vynaloženému úsilí a odhodlanosti celého týmu učitelů pod vedením pana ředitele Vodlsoně.

V dnešní době tvoří cizinci na této škole již podstatnou část – z celkového počtu 480 žáků je jich 80, to znamená, že každý 6. žák je cizinec, resp. že v každé třídě jsou 4 žáci cizí národnosti. Tato škola je známá i mezi rodiči cizinci, ale podle doktora Vodlsoně si škola klade za úkol zachovat vyvážený poměr českých dětí a dětí cizích národností, nemá zájem „stahovat“ žáky – cizince z oblastí mimo okolí školy. Již nyní je poměr počtu českých dětí k cizincům „na hraně“.

Po mnoholetých zkušenostech se ukázalo, že v článku zmiňovaný a původně preferovaný systém – zařazování malých cizinců do nižšího ročníku – není vhodným řešením. Neposkytuje systematické zvládnutí českého jazyka a je také ekonomicky nevýhodný (prodlouží se tím docházka do školy o jeden rok). Dítě, které neumí česky vůbec, potřebuje začít s češtinou od začátku, od jednoduchých slov ke složitějším frázím. Pokud je dítě zařazeno např. do šesté třídy, je pro něj velice těžké pochopit plně strukturu a pravidla jazyka, především gramatiky, pokud mu nikdo nevysvětlil základní principy. Tento způsob zařazování také negativně ovlivňuje jeho psychický vývoj – dvanáctileté dítě mezi desetiletými, navíc pokud ve své rodné zemi měl ve škole dobré výsledky a v české škole nerozumí ničemu.

²¹ Učitelské listy, Roč. 5, č. 9 (1997/1998), str. 16

Proto na této základní škole věnovali velké úsilí na vytvoření projektu, který by efektivně vzdělával žáky cizince, kteří přicházejí a zůstávají žáky školy po delší dobu. Tento projekt se odehrává ve dvou rovinách:

a) intenzivní formou výuky je naučit základům českého jazyka jakožto komunikačního prostředku a umožnit jim tak základní zapojení do vyučování všech předmětů,

b) dlouhodobou přípravou je doučit české gramatice a rozšířit slovní zásobu.

Způsob realizace projektu vzdělávání dětí cizích národností na ZŠ Mezi Školami:

1. intenzivní kurz probíhající 2 poslední týdny v srpnu,
- 2.kurz s intenzivní výukou českého jazyka – každodenní výuka českého jazyka v objemu 1 vyučovací hodiny,
- 3.zdokonalovací kurz českého jazyka pro žáky – cizince, kteří ovládají český jazyk na komunikační úrovni, ale mají malou slovní zásobu a neovládají českou gramatiku. Tento probíhá po vyučování.

Tento projekt je detailněji vypracován v podobě žádosti o grant Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tvoří přílohu číslo 4.

Program na vzdělávání dětí cizinců přináší výborné výsledky. Žáci se průměrně zvládnou naučit český jazyk za šest měsíců (i když je to samozřejmě individuální, některé děti jsou nadanější, jiné méně). Nejdůležitější je ovšem zmínit, že škola má speciální **asistentku**, která se věnuje dětem cizincům. Systém vzdělávání těchto dětí se podobá v mnohém systému, který je používán na Riverside School. Žáci jsou „vytahováni“ z hodin, především z hodin českého jazyka, aby mohli studovat s asistentkou. Škola takto nabízí dětem cizích národností 5 hodin češtiny týdně, v případě potřeby i více. Asistentka začíná s dětmi pracovat se slabikářem, děti se učí pomocí obrázků, hrou, jednoduchou formou. Přístup asistentky je individuální. Cílem je

probrat látku od nejjednodušší a dostat se až k učebnici, která se probírá v ročníku, do kterého žák patří. Při práci se také osvědčily učebnice a materiály pro dyslektiky. Učebnic češtiny pro cizince se nevyužívá. V praxi jsem se setkala se dvěma učebnicemi, které byly vydány v posledních letech. Jedna z nich - Czech for Foreigners²², se vůbec nejevila vhodná pro děti, konverzační témata byla určena pro dospělé. Druhá, dvoudílná učebnice Češtiny pro malé cizince²³ mě zaujala svou pestrostí a důmyslnou strukturou (je koncipovaná do 4 ročních období, zabývá se ne jen gramatikou, ale i reáliemi, svátky, které se slaví v České republice, atd.). Přesto však pro potřeby škol není vhodná.

Na základní škole Mezi Školami jsem získala mnoho cenných zkušeností. Je to škola s aktivním přístupem, která pomáhá překonávat žákům cizincům jazykovou bariéru. Je to jediná škola, která díky schopnému vedení může mít pedagogickou asistentku, která se věnuje speciálně dětem cizincům a pracuje s nimi na jejich jazykových znalostech a dovednostech. Škola žádá o granty, kterými by mohla tuto asistentku zaplatit, hledá tzv. „díry v zákoně“ aby měla dost peněz na podporu systému vzdělávání žáků cizinců. To tedy znamená, že pokud Ministerstvo školství grant neschválí, asistentka v příštím roce již pomáhat nemusí. Tento angažovaný a nadstandardní přístup školy k řešení problémů je výjimečný.

2.9.3 Učitelské zkušenosti s vyučováním dětí cizích národností

Předpokládám, že většina učitelů má zkušenost s žákem cizincem ve třídě. Některé zkušenosti jsou pozitivní, jiné mohou být negativní. Ne jinak je tomu ovšem i se zkušenostmi s českými žáky. Ve školách a při vyučování by bylo ideální přijímat žáky tak, jak navrhuje americký profesor Gardner. Dle jeho teorie o vzdělávání máme všichni nedostatky tak jako silné stránky. Z toho vyplývá, že žádné dítě nemusí být označeno jako

²² Parolková, O.: Czech for Foreigners, 1993

²³ Lejnarová, I.: Čeština pro malé cizince, 2004

„problémové“, navíc pokud by tímto „problémem“ měl být pouze jeho jazykový handicap. Je potřeba přestat se zaměřovat jen na to, čeho se nedostává, ale pro změnu povzbuzovat rozvoj a růst pozitivních věcí, vlastností, dovedností, talentů, atd.²⁴

„Ukrajinci i Rusové, které jsem učila, byli nadprůměrně inteligentní a získali přirozenou autoritu velmi rychle. Naprostá většina dětí je z domova vychována rasisticky vůči Rómům, ale cizí národnosti přijímají daleko lépe. V letošní 6. třídě se několik chlapců nechová pěkně ke spolužákům (nadávky jako „Čiňanko“, „Kazachu“), ale většina třídy se je snaží usměrnit. Snad se nám to společnými silami podaří zlepšit.“²⁵

„Obě vietnamské děti se do třídního kolektivu zařadily bez problémů, našly si brzy své kamarády. Kája, který je velice živý, dokáže ovlivňovat spolužáky. Jana se mě jednou zeptala, čím se živí vichřice. Obě děti mluví celkem plynně česky. Je však patrné, že významu některých slov nerozumí. Pochopení učiva je pro ně tedy těžší.“²⁶

(Této citace využiji k ilustraci zajímavé informace, kterou jsem získala při provádění dotazníkového šetření ve školách. Jedna paní ředitelka mi řekla, že vietnamské děti si hrozně rády přisvojují česká jména. České děti mívají problém s jejich vietnamskými jmény, dělá jim problémy je správně vyslovit, proto si děti zvykly přebírat jména česká. Zde jsou uvedena jména Kája a Jana. Zvláště oblíbená je pak jméno Růženka, Milan a David.)

„A. nastoupila na naši školu do 5. třídy. V 5. a 6. třídě nebyla klasifikována z českého jazyka. Brzy si našla kamarádky. Spolužákům imponoval ruský jazyk. Dá se říct, že ji po několika letech děti neberou vůbec jako cizinku. Dokonce spolužákům občas pomáhala vysvětlovat některých věcí z českého jazyka, kterým oni nerozuměli.“²⁷

²⁴ Pérez, A Spanish intervention programme for students with special education needs, 147

²⁵ Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 37

²⁶ Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 37

²⁷ Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 41

„Žákyně z rumunské rodiny svou pílí a ctížádostí dosahuje vynikajících výsledků, je velmi přátelská a mezi dětmi oblíbená.“²⁸

2.9.4 Zkušenosti českých žáků s žáky cizích národností

Přítomnost malého cizince ve třídě má bez diskuze vliv také na ostatní žáky, jeho spolužáky. O atmosféře ve třídách a vztazích mezi dětmi budu hovořit dále (viz kapitola 3.6.7). V této kapitole jsou uvedeny některé zkušenosti českých dětí s jejich spolužáky cizinci.

„V naší třídě je jeden spolužák z Ruska a vycházím s ním dobře. Než se naučil česky, všichni si z něj dělali legraci. Mě ho bylo líto, vždyť je stejný jako my, jen neumí naši řeč.“²⁹

„Jana umí čtyři jazyky. Často ve škole mluví vietnamsky a učí nás vietnamský slova a překládá nám věty z češtiny do vietnamštiny. Je s ní spousta legrace. Jana mi kolikrát poradí. Třeba v matematice. Ta jí jde velice dobře.“³⁰

„Někteří jsou lepší než my. A z Ruska byl nejen fajn kluk, ale i nejlepší žák na škole.“³¹

„Můj vztah k cizincům je veskrze dobrý. Z osobní zkušenosti vím, že se nedají „házet do jednoho pytle“. Poznala jsem kamaráda, který přijel s rodiči z Vietnamu, a je to skvělý člověk. Máloco se mu dá vytknout. I učení, kromě češtiny, zvládá lépe než my.“³²

²⁸ Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 40

²⁹ Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 9

³⁰ Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 11

³¹ Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 12

³² Cizinci tu nejsou cizí, 2005, str. 14

2.10 Předsudky vůči cizincům u dětí

Pozorujeme-li skupinku dětí, jak si hrají a dovádějí, tak pokud se mohou domluvit stejným jazykem, samy nedělají rozdíl mezi sebou kvůli barvě pleti, kulturním nebo etnickým odlišnostem. Neznamená to, že by tyto rozdíly vůbec neviděly. Všímají si odlišnosti vzhledu nebo řeči. Ale nepovažují je za důležité. Děti si mezi sebou říkají, kdo je hodný, kdo se často směje, kdo se umí rozdělit, kdo je kamarád.

Pokud se snad někdo povyšuje nad druhé kvůli barvě jeho pleti, je to známka toho, že dítě mělo vzor svého agresivního chování ve světě dospělých. Jean Piaget³³ ve svých rozborech uvádí, že děti ve věku 4 - 7 let jsou silně egocentrické a nemají žádné ponětí samy o sobě, o národech či etnických skupinách. **Dítě jen opakuje - zrcadlí to, co slyšelo.**

Děti velice těžce nesou, když jsou něčím vyřazeny z kruhu svých vrstevníků. Zvláště, pokud se se skupinou znají dobře. Děti nemají rády, jsou-li vyřazené z kolektivu z nějakého důvodu, kterému nerozumí (kulturní, jazyková, vzhledová odlišnost). Děti chtějí být spolu, chtějí být „normální“ jako ti druzí.

Pokud je dětem neustále připomínáno, že pocházejí z jiného prostředí, z jiných zemí a kultur, připomínáme jim tak jejich odlišnost. Platí pravidlo, že pomáháme-li dětem z rozdílných kultur a prostředí nacházet podobné nebo i stejné společné znaky, potřeby a zájmy s ostatními, posilujeme jejich sounáležitost a dobré vztahy. Jejich odlišné kulturní hodnoty vyjdou na povrch samy, a to v podobě, která bude pro ně nezraňující, přijatelná a pro všechny bude znamenat obohacení a nové zkušenosti.³⁴

Časté rozlišování dětí, které například chodí do stejné třídy, podle jejich etnické příslušnosti (Vietnamci, Rómové, Rusové atd.) na ně má velmi negativní vliv. Jak jsem

³³ Piaget, J.: Psychologie dítěte, 1997

³⁴ Čermáková, Ty+Já=Kamarádi, 2000

se již zmínila dříve, děti mají vysoce vyvinutý cit pro sounáležitost se skupinou vrstevníků a nechtějí se z ní vylučovat.³⁵

2.11 Komunikace

„Komunikace (communication), 1 Dorozumívání, sdělování, přičemž obecně komunikace není specifickým lidským jevem, existuje i u živočichů, na rozdíl od jazyka 2 v psychologii především přenos myšlenek, emocí, postojů, jednání od jedné osoby k druhé.“³⁶

Komunikace je nedílnou součástí vzdělávání, v tom případě hovoříme o komunikaci pedagogické, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Přívlastek pedagogická by mohl svádět k závěru, že se jedná pouze o komunikaci ve škole. V širším pojetí se však výchovně vzdělávací působení odehrává také v rodině, předškolních zařízeních i mimoškolních zařízeních.³⁷

2.11.1 Jazyk

Jazyk, jako nástroj komunikace, je také mimořádně důležitou součástí každé kultury, etnika. Práce s dětmi, jejichž mateřský jazyk se liší od majoritní společnosti, má svá úskalí. Zvláště obtížná je situace, kdy rodiče s dětmi mluví výhradně svým mateřským jazykem a dítě nerozumí ostatním dětem, nebo se jen omezeně dorozumívá.³⁸

Zkušenosti ale rovněž ukazují, že i když nemluví rodič s dítětem výhradně v mateřském jazyce a snaží se s ním mluvit, v našem případě česky, nemusí to být vždy ideální situace. Pokud rodiče nemluví česky perfektně, a to je opravdu velice těžké, dítě

³⁵ Čermáková, TY+Já=Kamarádi, 2000

³⁶ Hartl, Hartlová, Psychologický slovník, 2004, str. 265

³⁷ Mullerová, Hoffmanová, Kapitoly o dialogu, 1994,

³⁸ Čermáková, 2000

kopíruje to, co od rodičů slyší a to i s chybami, které rodič dělá. Situace vyžaduje obrovskou trpělivost, od všech zúčastněných (včetně ostatních dětí ve škole).

Mluví-li spolu lidé pocházející ze stejného kulturního prostředí, přikládají stejným věcem stejný význam. Diskutujeme-li s dětmi pocházejícími z jiných kultur, může se při rozhovoru stát, že to, co je pro jedno z dětí normálním chováním, pro jiné může být nepřijatelné (například jíst rukama, svlékat se do plavek, udržovat hygienické návyky).

Co všechno se děje, při rozhovoru dvou lidí, zejména jsou-li příslušníky různých kultur?

Tři fáze v komunikaci:³⁹

- fáze pocitů, dojmů, začátek vztahů - tím vždy začínáme - je o tom, jak druhého vnímáme, co se nám na něm líbí nebo nelíbí, jak na nás působí.
- fáze, kdy registrujeme chování v komunikaci - co nám říkají gesta, pohyby, mimika obličeje, hlas, jak druhý reaguje na naše chování
- fáze, kdy vnímáme obsah sdělení - zde je důležité, nakolik rozumíme jazyku toho druhého. Vnímáme, čeho chce ten druhý v komunikaci dosáhnout, o co se zajímá, zda se můžeme vzájemně pochopit, zda můžeme navázat vztah.

2.11.2 Chyby v komunikaci

Všichni používáme v komunikaci určité stereotypy, navyklé způsoby. Podobně je tomu například s chůzí. O té taky běžně nepřemýšlíme, ačkoli se přemísťujeme neustále z místa na místo.

³⁹ Čermáková, Ty+Já=Kamarádi, 2000

K chybám v komunikaci dochází proto, že od druhého člověka očekáváme nějaký způsob reagování, jednání, na které jsme zvyklí podle našich norem a hodnot. Pokud mluvíme s příslušníky jiné minority, může náš (často neuvědomovaný) postoj způsobit negativní reakce druhých, jež jsme vlastně způsobili my sami (vyprovokovali), aniž bychom to měli v úmyslu.⁴⁰

V USA existují speciální přípravné kurzy pro učitele, ve kterých se dozví informace o odlišných národnostech. Jsou pak pro práci s dětmi cizinců lépe připraveni. To, že pochopí některé zvyklosti a charakteristiky té či oné země, popř. se naučí několik základních frází v jazyce, jim umožní pracovat s dětmi mnohem kvalitněji a zároveň to učiteli dodá sebejistotu. Takto se dá předejít jak frustraci učitele, který nerozumí žákovu jednání, tak frustraci žáka, kterému vůbec a v ničem nerozumí učitel.

2.12 Vzdělávání dětí cizích národností ve Spojených Státech Amerických (přeloženo a zpracováno na základě English Language Learners (ELL) Plan (plánu pro studenty anglického jazyka ve státě Georgia, revidováno roku 2005⁴¹))

Jedním z cílů této práce bylo přinést srovnání se systémem vzdělávání dětí cizinců v jiných zemích a tím rozšířit náš pohled na tuto problematiku. Vybrala jsem Spojené Státy Americké a to ze dvou důvodů. Předpokládám mnoholeté zkušenosti díky množství migrantů z různých zemí celého světa. Tato skutečnost nutí USA i k řešení otázky vzdělávání dětí, které do země přijíždějí, žijí v ní, ale jejich jazyková vybavenost je nízká. Pro kvalitní život ve společnosti je ovšem potřeba tento fakt změnit.

Druhým důvodem byla možnost provést u několika učitelů ze Spojených Států dotazníkové šetření a tak získat i některé cenné informace z běžné praxe.

V důsledku obrovské migrace do Spojených Států Amerických se musel i školský systém přizpůsobit přílivu dětí migrantů, kteří do Ameriky přijíždějí žít, ovšem často s velmi nízkou jazykovou vybaveností. Proto byly Spojené Státy nuceny vypořádat

⁴⁰ Tamtéž

⁴¹ www.hcbe.net

se s fenoménem vzdělávání dětí cizích národností do hloubky. Je důležité podotknout, že Amerika je velkou zemí s 51 státy a přístupy se stát od státu odlišují. Proto bych si nedovolila tvrdit, že existuje jeden obecně platný. Spíš existuje několik přístupů, které se liší v různých státech v rámci Spojených Států Amerických.

Je tedy všeobecně známo, že se Amerika potýká s velkým problémem imigrantů. Ti s sebou přivázejí i své děti, které často skončí ve veřejných amerických školách, i když anglicky vůbec neumí a nerozumí. Amerika se s tímto problémem zabývá už dlouhou řadu let, a jedním z řešení je tzv. **English Language Learners program** (ELL), program pro studenty angličtiny. Je to program pro studenty s omezenou jazykovou dovedností. Hlavním důrazem tohoto programu je, aby každé dítě mělo takovou péči v rámci školního prostředí, která by mu umožnila největší možný úspěch. Tento program je navržen tak, aby ke zlepšení došlo tak rychle jak je to jen možné, a tím mohlo dítě dále pokračovat v daném kurikulu s lepší jazykovou vybaveností. Program se dále zaměřuje na rozvoj slovních dovedností, do kterých se ale integrují rozvoj čtení a psaní tak, jak student prochází různými stupni vývoje v osvojování si jazyka.

Žáci jsou do programu zařazeni podle úspěšnosti v testu, kterým musí na začátku projít. Tento test je rozdělen do 5 jazykových úrovní. Děti jsou ale zařazeny i do běžných tříd. V plánu je, že dítě nemůže být zařazeno níž než o jeden stupeň, do kterého by měl náležet. ELL program je součástí vyučování většiny škol. Žákům se věnují speciálně vyškolení lektori, kteří znají metodologii a vědí, jak nejlépe povzbudit žáky aby dosahovali co nejlepších výsledků. Tito lektori se pak věnují studentům skupinově i individuálně.

Program ELL je hrazen státem, je tedy pro studenty zdarma, ale jen v určitém rozsahu. Pro děti na základní škole je to 1 až 2 hodiny týdně zdarma, v intervalu okolo 50 minut. Objem hodin se liší podle toho, zda jsou děti na 1. či 2. stupni. Ideálně se doporučují 2-3 takovéto hodiny týdně. Zde musím podotknout, že ELL program je státem organizovaný program. Škola dále může mít své vlastní programy a aktivity jak pomoci rozvíjet děti cizích národností v jejich jazykových dovednostech.

2.12.1 Základních 12 bodů programu ELL

1. Vyhledat a určit všechny studenty, jejichž rodným jazykem není angličtina.
2. Nabídnout směrnice všem studentům, kteří nerozumí, nemluví, nepíší nebo nečtou anglicky.
3. Monitorovat akademický progres minoritních studentů a podávat průběžné hodnocení.
4. Vytvářet lepší dovednosti v oblastech čtení, psaní a mluvené angličtiny.
5. Zajistit studentům kontakt se spolužáky a vrstevníky poté, co v programu dosáhnou určitého stupně.
6. Vytvářet vhodné prostředí ve skupině, které bude sloužit k lepšímu rozvoji poznávacích i emocionálních potřeb studentů.
7. Zařadit studenty do vhodné třídy po té, co dosáhli požadované úrovně v programu.
8. Znovu zařadit do programu takové studenty, kteří potřebují více podpory.
9. Usilovat o to, aby studenti nezaostávali v běžném akademickém učivu za ostatními spolužáky.
10. Seznámit ředitele, učitele, poradce a ostatní zaměstnance školy s jazykovými i kulturními potřebami dětí cizích národností.
11. Správně sdělovat cíle programu a očekávání od studentů rodičům. Povzbudit rodiče aby správně pracovali a podporovali své děti v rozvoji.
12. Okres zajistí dostatečný počet vhodně vyškoleného personálu, který povede ve škole ELL program.

2.12.2 Hodnocení žáka

Žák bude hodnocen na základě testů, sestavených tak, aby bylo přihlíženo na jeho jazykový handicap.

2.12.3 Postupy výuky

ELL pracovníci pracují s žáky 2 nejčastějšími způsoby:

Pull-out: učitel si sám „vytáhne“ žáka během vyučování, aby se mu mohl buď individuálně věnovat, nebo s ním pracovat v rámci skupiny.

Push-in: učitel přichází za žákem do hodiny a pracuje s ním individuálně v rámci lekce. Oba učitelé spolu spolupracují.

Na některých školách fungují také **interpreti**, kteří napomáhají komunikaci mezi učitelem a žákem, který není schopný sám se dorozumět.

Podařilo se mi provést dotazníkové šetření týkající se problematiky dětí, jejichž mateřským jazykem není angličtina. Dotazník vyplnilo 15 učitelů na amerických základních školách, převážně ve státě Seattle.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, **do jaké míry jsou učitelé i školy připraveni na vyučování dětí cizích národností**. Výsledky výzkumu jsou dále porovnávány s výsledky výzkumu provedeným ve Spojených Státech Amerických. Domnívám se, že Amerika, se svými bohatými, mnoholetými zkušenostmi a mnohem většími finančními prostředky bude v řešení fenoménu vyučování dětí cizích národností daleko před námi.

3.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

V rámci výzkumu bylo navštíveno 12 škol v Praze, především na různých sídlištích. Tam byl předpokládán největší výskyt cizinců. Již dříve jsem věděla, že např. v Praze 4, v části Libuš a Písnice žije velký počet Vietnamců, proto jsem školy v této části Prahy navštívila záměrně. Dále to byly okrajové části Prahy – Praha 13 a Praha 8 a 9, ale také např. základní škola v Praze na Petřínách, kde se také prokázal vysoký počet cizinců.

Další dotazníky vyplnili učitelé 3 základních škol v Karlových Varech, ve městě, které je známo tím, že v něm žije velký počet Rusů. Na těchto školách jsou stejně tak i děti jiných cizích národností.

Dotazníkové šetření bylo dále provedeno na jedné škole v Havířově. Tam ale počet dětí cizích národností nebyl zdaleka tak velký, jako v Praze.

Před zadáním dotazníků učitelům byly vedeny semistrukturovaný rozhovor s ředitelem či zástupcem základní školy. Od těch jsem se dozvěděla různé užitečné a zajímavé informace, mnoho jich nebylo ani přímými odpověďmi na otázky v dotazníku, vždy se však vztahovaly k tématu dotazníku.

Po rozhovorech s řediteli, popř. zástupci byli osloveni učitelé. Ti vyplnili dotazník. Celkově bylo zpracováno 30 dotazníků z 16 českých škol. Některé dotazníky byly zaslány a vypracovány v elektronické podobě.

Americké dotazníky byly vyplněny učiteli z různých základních škol. Pracovala jsem s celkovým počtem 15 dotazníků.

3.3 Metoda výzkumu

Za účelem výzkumu byl vytvořen dotazník, skládající se z devíti otázek. Všechny otázky jsou otevřené. Tento typ otázek byl zvolen proto, aby měli učitelé co největší prostor pro své vyjádření. Dotazníky jsou uvedeny v **příloze číslo 1 a 2**.

Dále byla při výzkumu používána forma kvalitativní, tudíž rozhovory, v tomto případě semistrukturované. Řídila jsem se otázkami v dotazníku, ale často se rozhovor rozšiřoval do více rovin, vždy však v rámci tématu vzdělávání dětí cizích národností.

3.4 Formulace hypotéz

Hypotéza číslo 1: Předpokládám, že **většina učitelů má zkušenost s vyučováním dětí cizích národností**. Myslím si, že cizinci už u nás žijí mnoho let, nejsou pro nás ničím „exotickým“, setkáváme se s nimi již běžně, i v menších městech.

Hypotéza číslo 2: Domnívám se, že děti cizích národností vyžadují speciální přístup díky svému jazykovému handicapu. Mnohé děti cizinců nastupují do škol s ne příliš dobrou či téměř žádnou znalostí českého jazyka a to znamená vynaložení značného úsilí ze strany učitelů. Proto předpokládám, že **učitelé věnují individuální péči a přístup těmto žákům**, i když si uvědomuji, že jsou časově limitováni.

Hypotéza číslo 3: Dále předpokládám, že **jak školy, tak učitelé budou dostatečně připraveni na práci s dětmi cizích národností**. Věřím, že žáci nebudou jen „trpěni“ v hodinách, ale že jak učitelé, tak škola se budou snažit vytvářet pro jejich školní život vhodné a rozvíjející podmínky a tím způsobem jim usnadňovat život v cizí zemi, cizí společnosti. Jak jsem již dříve uvedla, škola v procesu jejich adaptace může hrát nezastupitelnou roli.

Hypotéza číslo 4: Podlé mého názoru se setkám s odhodláním a snahou ze strany učitelů a škol, ale **největší překážkou budou finance**. To, že je jich ve školství málo je známá věc. Dobré finanční ohodnocení za nadstandardní práci ve škole, kterou vyučování dětí cizích národností bezpochybně je, by mohlo sloužit jako motivace k lepším výkonům učitele a jeho větší snaze. Obávám se však, že toho se nebude dostávat.

3.5 Způsob provedení výzkumu a metody vyhodnocení

Již bylo uvedeno, že dotazníkové šetření bylo prováděno celkem na 16 českých základních školách a 15 základních školách v USA převážně ve státě Washington. České školy byly zvoleny na základě předpokladu většího množství cizinců. O základní škole Mezi Školami a její progresivní práci s žáky cizinci jsem se dozvěděla z Učitelských novin⁴², dotazníky a rozhovory byly na této škole tedy prováděny cíleně.

Vždy jsem hovořila nejdřív s ředitelem či zástupcem ředitele školy. S těmi byl veden semistrukturovaný rozhovor na téma vzdělávání dětí cizích národností na jejich škole. Má zkušenost je naprosto pozitivní, vedení škol mi vycházelo vstříc.

Poté jsem přešla k dotazníkům pro učitele. Vedení škol mi pomohlo vybrat několik učitelů, kteří pro výzkum dotazník vyplnili. Některé dotazníky byly vyplněny na místě, jiné zaslány v elektronické podobě. Učitelé odpovídali převážně stručně, ale jejich odpovědi nebyly žádná klišé a každá pro výzkum představovala cennou informaci.

⁴² Učitelské listy, Roč. 5, č. 9 (1997/1998), str. 16

V následující části jsou popisovány, rozebírány a okomentovány jednotlivé odpovědi. V závěru je provedeno srovnání výsledků českých dotazníků a dotazníků amerických.

3.6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

3.6.1 Otázka číslo 1

1. Máte zkušenost s vyučováním dětí cizích národností, které nerozumí vůbec, nebo jen trochu česky?

Pokud ano, můžete uvést národnost?

Všichni učitelé, kteří dotazník vyplnili, mají zkušenost s žákem cizincem ve třídě. Faktem je, že dotazník byl rozdán těm učitelům, u kterých byla tato zkušenost očekávána. Učitelé bez zkušeností by neměli pro výzkum význam. Znamená to však, že na každé škole je nějaké dítě cizí národnosti. Na dvou školách dokonce tvoří děti cizinci zhruba jednu pětinu všech žáků. To už je vysoké číslo (jednalo se o ZŠ Mezi Školami a ZŠ Meteorologická). Další školy navštěvuje okolo 20-25 dětí cizích národností, na třech školách mají průměrně 5 dětí. Při rozhovorech s řediteli škol však vyšlo najevo, že **dětí cizinců je víc než pět**. Tyto děti však mluví dobře česky (většinou se již v České republice narodily a chodily zde do mateřské školy), proto nejsou za cizince vůbec nepovažovány. Toto je výborný závěr a dobrý proces integrace.

V odpovědi na druhou část 1. otázky byly **nejčastěji zmiňovány tyto národnosti**: ruská, ukrajinská, vietnamská, čínská, korejská, turecká, arabská. Dále se objevovaly děti ze států bývalé Jugoslávie, děti z Ameriky či z Anglie, z některých afrických zemí, do dvou škol chodí i několik dětí z Thajska.

Na několika školách jsou děti azylantů, např. z Ázerbajdžánu, nebo Kazachstánu, není jich ale celkově mnoho.

3.6.2 Otázka číslo 2

2. Věnujete speciální, individuální péči těmto dětem v průběhu vyučování?

Co jako učitel děláte pro zapojení dětí, pro které není čeština mateřským jazykem, do výuky?

Z dotazníku vyplynul pozitivní závěr pro první část druhé otázky. I přesto, že učitelé mají ve třídě dalších 30 žáků, snaží se najít moment, který věnují žákovi cizinci, pokud nerozumí nebo potřebuje pomoc. I když jsou velice limitováni časem, snaží se věnovat individuální péči těmto žákům, nechtějí, aby dítě v hodině pouze sedělo a nic nechápalo. Objevily se odpovědi, že jsou učitelé ochotni věnovat extra čas, pokud o to ale žák sám stojí. Nyní by mohl následovat blok psychologického rozboru dětí cizích národností, jak se cítí vykořeněni ze své vlastní země, v prostředí, kterému nerozumí a ve kterém nerozumí. Učitelé se setkávají i s agresivním chováním žáků cizích národností. Toto je další obrovské, nevyřešené téma malých cizinců u nás, ale není předmětem této diplomové práce.

Ve třídách, kde je celkově nižší počet žáků (např. soukromá základní škola v Karlových Varech nebo malá škola v Písnici) je pro učitele mnohem jednodušší najít si čas pro žaka cizince. Z výzkumu však vyplynulo: „*ve třídách je běžně 25 žáků, nelze tedy věnovat mnoho času, přesto věnuji v každé hodině aspoň chvíli.*“⁴³ Toto zjištění je kladné, ukazuje, že učitelé nejsou neteční a situaci s malými cizinci se snaží řešit.

Druhá část otázky nabízí pestré škálu odpovědí. Každý učitel má svou metodu, popř. se některé metody vyskytovaly společně pro více učitelů ve více dotaznících. Následně jsou uvedeny. Poslouží k vytvoření lepšího obrázku o tom, jak moc a jak dobře jsou učitelé zaangażováni v práci s žáky cizinci.

- patronát spolužáka (využití spolužáka stejné národnosti, který už překonal jazykovou bariéru a dokáže se lépe orientovat), popř. využití vhodného českého spolužáka

⁴³ Použitá odpověď z dotazníků.

- povzbuzování
- individuální přístup v hodinách
- pravidelný dohled
- vytváření speciálních pracovních listů *
- využívání skupinových prací

*) S pracovními listy jsem se setkala pouze na ZŠ Meteorologická, Praha 4. Tato škola má velké procento vietnamských žáků. Učitelé proto ve svém vlastním volném čase připravují do svých předmětů pracovní listy, kde je již předem napsáno učivo, které bude učitel v tu hodinu probírat. Žáci cizinci tedy nemusí dělat své vlastní zápisky jako ostatní děti. Do pracovních listů si dělají své vlastní poznámky (často ve vietnamštině). Díky tomuto odpadá stres žáka, který musí poslouchat, porozumět a ještě si zapsat. Díky pracovním listům ví, co je důležité a může se látku lépe naučit. Tento vynikající systém je však velice časově náročný pro učitele, který pracovní listy připravuje.

3.6.3 Otázka číslo 3

3. Pomáhá Vám s tímto problémem škola? Máte například možnost navštěvovat vzdělávací semináře, atd.?

Dalším kladným zjištění bylo, že ve většině případů se škola do problému vzdělávání cizinců zapojuje. Pouze jedna desetina dotazovaných uvedla NE jako odpověď (z toho jeden konkrétně uvedl „ne příliš“). Ve většině případů řešení problému žáků cizinců není pouhou iniciativou učitelů, ale jsou povzbuzováni za strany vedení, problémy se řeší na pedagogických radách, učitelé se vzájemně dělí o své zkušenosti. Hledají se prostředky a způsoby, vznikají projekty. Více o tomto v následující otázce číslo 4.

Na druhou část otázky číslo 3 - „**Máte možnost navštěvovat vzdělávací semináře, atd.?**“ odpověděla většina učitelů, že žádné takové semináře nenavštěvují.

Na jedné škole byly zorganizovány semináře o interkulturní výchově, ale nebyly ohodnoceny kladně a učitelům nic nepřinesly.

Učitelé jiné školy absolvovali semináře v rámci Školních vzdělávacích programů (ŠVP) týkajících se hodnocení žáka s individuálním vzdělávacím plánem (IVP - žáci cizích národností však individuální vzdělávací plán nemají).

Ostatní učitelé, kteří odpovídali na otázku, žádné semináře nenavštěvovali, většina uvedla, že o žádných seminářích neví.

To je negativní zjištění. Za prvé, i když semináře jsou, připadají učitelům nekvalitní, nepřinesou jim to, co potřebují. Jak ale navíc z průzkumu vyplývá, příliš jich není (nebo o nich učitelé nejsou dostatečně dobře informováni).

Domnívám se, že by byl vhodný seminář, který by učitele jak seznámil se zkušenostmi a praktikami jiných učitelů, možná i z jiných zemí, zabýval se nejčastěji se vyskytujícími problémy, způsobem hodnocení žáků cizinců, tak je uvedl do kultury různých národů, alespoň částečně objasnil některé důležité zvyklosti (např. svlékat se před druhými – při hodinách tělocviku nebo plavání, je pro turecké dívky v jejich kultuře naprosto vyloučené; stejně tak bychom po vietnamském dítěti neměli vyžadovat, aby se nám dívalo upřeně do očí, když s námi hovoří, protože pro Vietnamce je to výraz drзости a nadřazenosti). Tyto základní informace by pomohly k harmoničtější komunikaci i interakci. A učitelé by nemuseli vše řešit pouze na základě jakési vnitřní intuice, předešlých zkušeností či pokusem - omylem.

3.6.4 Otázka číslo 4

4.Existují pro děti, které mají s češtinou problémy, nějaké možnosti v rámci školy, jak na znalostech jazyka pracovat? Během vyučování nebo po vyučování?

Závěr by bylo možno vyvodit následovně: stupeň úrovně řešení problému souvisí s množstvím žáků cizích národností. Ve školách, které navštěvuje zhruba 5 žáků cizích

národností, se problémem aktivně nezabývají. Tím nechci říct, že jejich přístup je lhostejný, ale není potřeba vytvářet speciální programy.

Základní školy, které navštěvuje 20 – 25 dětí cizích národností věnují zvýšenou pozornost tomuto fenoménu. Pro žáky existuje **doučování českého jazyka**, které jsem zaznamenala v několika formách. Převážně je to doučování českého jazyka některým z učitelů. Toto probíhá po vyučování, obstarává škola a je pro žáky bezplatné. Existuje i to, které obstarává škola, ale žáci si musí sami platit, resp. přispívat na něj (v praxi se ukázalo, že pokud žáci musí doučování platit, jejich počet výrazně klesne). Dalším typem je to, které škola neobstarává, ale na žácích vyžaduje. V tomto případě si doučování musí zajistit rodiče, většinou využívají školní učitele (které sami platí), nebo lektora mimo školu.

Dále uvádím tři druhy projektů, které již byly uskutečněny nebo probíhají na větších základních školách, kde je počet cizinců významný. Před tím je ovšem potřeba zmínit i některé iniciativy škol s menším počtem žáků cizinců. Např. paní ředitelka jedné základní školy Prahy 9 se snaží zařazovat žáky rusky mluvící do tříd, kde učitelé umí rusky. To napomáhá komunikaci mezi učitelem a žákem.

V jiné škole (Praha 4) mají žáci cizinci nejen obecný problém s českou gramatikou, ale také ve vlastivědě. České realie jim nic neříkají, nic pro ně neznamenaí, tím pádem je pro ně jejich studium náročnější. Škola proto pořádá různé zájezdy, ukazuje malým cizincům krásy České země, historické památky a to prostřednictvím výletů do historického centra Prahy, na Karlštejn, atd.

U základních škol, kde žáci cizinci tvoří téměř pětinu všech žáků, je však řešení fenoménu vzdělávání těchto žáků hlubší a propracovanější. Uvádím zde příklady projektů tří pražských základních škol.

3.6.4.1 Základní škola Trávníčkova, Rozmanitý svět

Rozmanitý svět je projekt základní školy Trávníčkova, Praha 13. Projekt probíhal 2 roky a na organizování se společně se školou podílela obecně prospěšná společnost Prosperita.

Stručný obsah projektu:

„Projekt byl zaměřen na rozvoj osobnosti dětí azylantů, cizinců a příslušníků etnických minorit žijících v Praze. Jeho cílem byla důsledná pomoc při integraci těchto dětí do českých základních škol a potažmo do české společnosti. S projektem souviselo potírání vzniku diskriminace na základě etnického původu, posílení rovných příležitostí etnických minorit pro vzdělávání v ČR a naopak prohloubení poznatků o cizích kulturách a rozdílném životním stylu u českých žáků. Projekt reflektoval potřeby vzdělávání dětí cizinců, kteří navštěvují české základní školy a potřebují se vyrovnat s problémy, které se sebou přináší pobyt a studium v cizí zemi.“⁴⁴

V rámci projektu byl vytvořen klub „**Rozmanitý svět**“, který zastřešoval následující aktivity:

- 1 x týdně 90 minutová výuka českého jazyka
- 1 x týdně 90 minutová výuka českých reálií
- multikulturní odpoledne zaměřené na zvyky a tradice vybraných zemí
- 2 x za měsíc logopedická poradna
- kompletní vybavení klubu výpočetní technikou, nábytkem, učebnicemi a dalšími materiály pro výuku.

Do projektu byly zapojeny i děti cizinci z okolí, ne pouze ze ZŠ Trávníčkova. Zapojovali se i rodiče.

Jak veřejně prospěšná společnost Prosperita, tak škola hodnotí tento projekt velice kladně. V letošním roce už ale projektu nebyl přidělen grant s potřebnými penězi, proto musel skončit. Škola ve vlastní iniciativě organizuje alespoň různá „etnická odpoledne“, během kterých mají děti možnost představit zemi svého původu.

⁴⁴ <http://www.prosperita-ops.cz/ukoncene-projekty/rozmanity-svet/>

3.6.4.2 Základní škola Meteorologická

Již dříve bylo uvedeno, že ZŠ Meteorologická má velké procento dětí vietnamských. Z celkového počtu 310 žáků školy je okolo 45 Vietnamců. Děti přicházejí do školy s různou jazykovou vybaveností, některé umí mluvit a rozumí česky dobře (někdy jsem od učitelů slyšela, že pokud bych žáka neviděla, nepoznala bych, zda mluví české dítě nebo cizinec), ale přicházejí i takové děti, které neumí česky vůbec. To samozřejmě nesmírně komplikuje práci učitele. Často se využívá tzv. „patronátu spolužáka“. Žák, který česky umí lépe, pomáhá jinému žáku s většími problémy a také se stává pomocníkem pro učitele. Ne vždy však takový žák ve třídě je.

Velkým problémem se ukázala komunikace s rodiči. Ti většinou vůbec nerozumí ani nemluví česky, používají k dorozumívání své děti. To se nejevilo jako ideální a děti toho také často dokázaly zneužít. Viz příklad uvedený v dotazníku: *„Hoch (Vietnamec) chodil do naší školy, často chyběl, sám si psal důvod nepřítomnosti a maminka, která neuměla česky, omluvenky jen podepisovala.“*

Škola se snaží řešit fenomén žáků cizinců a jejich vzdělávání 4 způsoby:

-**doučování** českého jazyka po vyučování, které vedou v rozsahu 2 hodin týdně 3 učitelé českého jazyka,

-**letní škola českého jazyka** - probíhá každý den po celý měsíc srpen, loni navštěvovalo 15 dětí,

-**multikulturní klub** – možnost učit se češtinu, angličtinu i vietnamštinu. Do klubu byl na několik přednášek pozván známý vietnamolog Jaroslav Picka. Díky klubu se děti mohou lépe zapojit do kolektivu.

-**vietnamská asistentka** – škole se podařilo zajistit dívku Vietnamku, studentku vysoké školy, která uměla perfektně česky a pomáhala v komunikaci se žáky i s rodiči. Byla k dispozici, když byly s žáky problémy, především výchovné, dokázala vietnamským žákům poradit, mnoho věcí vysvětlila. Bohužel ale na konci tohoto školního roku odjela zpátky do Vietnamu a škola hledá náhradu. Práci asistentky hodnotí výborně jak škola, tak žáci, tak i rodiče cizinci.

Tolik oblíbená a užitečná vietnamská asistentka školu opustila. Škole nebyl schválen grant (ani MŠMT ani magistrátem hlavního města Prahy) na financování multikulturního klubu. Škole nebyl schválen grant (opět MŠMT, magistrátem) na financování letní školy českého jazyka. Škola sehnala peníze na 2 týdny provozu. Tolik tedy zbylo z výborných plánů a snahy ulehčit náročnou situaci. Paní zástupkyně, se kterou jsem hovořila, byla těmito výsledky rozčarovaná. Řekla, že škola má již přihlášky od dětí cizích národností do prvních tříd příštího školního roku. Ale vyjádřila nespokojenost je za takových podmínek do školy přijímat. Samozřejmě, že je škola neodmítne, ale bude se dále snažit řešit situaci vlastními silami a prostředky.

3.6.4.3 Základní škola Mezi Školami

Základní školu Mezi Školami najdete uprostřed sídliště Hůrka. Malí cizinci tvoří téměř jednu pětinu všech žáků, přesně je to 80 žáků z celkového počtu 480. Znamená to, že v každé třídě jsou 4 děti cizinci. Někteří z nich neovládají češtinu ani na základní komunikační úrovni. Škola musela vytvořit systém jak vyučovat takové žáky. A každým rokem jich přichází do školy víc a víc. Dilem také proto, že se dobrá pověst o škole mezi cizinci rychle šíří.

V kapitole 2.9.1 a 2.9.2 jsou popsány zkušenosti ředitele školy Mezi Školami, Ph.Dr. Petra Vodlsoně, se vzděláváním malých cizinců. Následně jsou popsány tři druhy projektů v rámci školy:

-14 denní letní intenzivní kurz českého jazyka pro cizince (pan doktor Vodlsoň se v rozhovoru zmínil, že rodiče dětí do tohoto kurzu ani nepřihlašují, mnohdy neumí česky a zkrátka neví, co mají dělat, neorientují se. Ráno v den začátku kurzu už stojí skupinky maminek s dětmi a čekají na otevření kurzu. Mezi cizinci se informace o kurzu sama rychle rozšíří. Škola ale do poslední chvíle neví, koho a kolik dětí na kurzu očekávat. Dokázala se však této situaci přizpůsobit.)

-doučování českého jazyka po vyučování,

-asistentka dětí cizích národností. Tuto pozici dále popisuji detailněji, protože jsem si jistá, že na jiné české škole bychom ji nenašli. Asistentka je ve škole k dispozici každý den, a v rámci vyučování „vytahuje“ (jako je tomu například v USA, tzv. „pull-out“ forma, viz kapitola 2.12.3) jednotlivé žáky z hodin a místo některých předmětů mají hodinu českého jazyka. Většinou se „vytahují“ žáci z českého jazyka, pak vlastivědy, přírodopisu, obecně z hodin, kde se požaduje jistá míra porozumění. Místo toho mají pak minimálně jednu hodinu českého jazyka denně, kdy začínají se slabikářem a končí se učebnicí, která je probírána v ročníku, do kterého žák patří. To trvá minimálně 6 měsíců intenzivní práce. Žák se ale učí postupně, vlastním tempem, asistentka mu může vysvětlit vše, čemu nerozumí. Dobře se osvědčily učebnice pro dyslektiky.

Multikulturních, interkulturních a integračních projektů bezesporu v dnešní době existuje více. Často jsou vytvářeny ve spolupráci s neziskovými či obecně prospěšnými společnostmi. Domnívám se ale, že žádné jiné nejsou v takovém rozsahu a intenzitě jako ty, které jsem uvedla výše.

3.6.5 Otázka číslo 5

5. Dostáváte nějaké odměny nebo zvýšené ohodnocení za to, že se speciálně věnujete dětem cizích národností?

Jak se dalo předpokládat, školy nemají dost prostředků k odměňování učitelů za speciální práci navíc, kterou výuka cizinců určitě představuje. V naprosté většině je to součást práce, chybí motivace ve formě zvýšeného ohodnocení. Proč by se měl učitel snažit, když za to nic nedostane? Taková je realita, ale i přesto jsou učitelé, kteří se malým cizincům věnují, konzultují s nimi po vyučování, z vlastní vůle vedou doučovací kroužky, chtějí jim pomoci a vytvořit lepší podmínky pro jejich vzdělávání i život v cizí zemi.

V některých případech proplácí doučovací hodiny po vyučování škola (v rámci Dohody o pracovní činnosti to činí 120 korun na hodinu), někde jsou hrazeny rodiči.

3.6.6 Otázka číslo 6

6. Mají děti možnost podělit se i o svůj etnický a kulturní původ? (mám na mysli, jestli děti mají v rámci vyučování možnost podělit se s ostatními dětmi o to, odkud pocházejí, co je tradiční v jejich zemích, atd.?)

Většina škol se snaží dát dětem prostor k tomu, aby se podělily. Někdy to komplikuje jejich jazyková bariéra. Děti jsou ovšem ve většině případů horlivé a chtějí se podělit. Proto na školách existují různé multikulturní dny, které bývají ve znamení vietnamské, čínské, ruské, ukrajinské, slovenské kultury a dalších, etnická odpoledne, dále pak různé projekty.

Učitelé i školy mají s těmito akcemi dobré zkušenosti. Pokud nechtějí dětem věnovat tak velký prostor, využívají se témata různých hodin – např. pokud je ve vlastivědě probírána Čína, čínské děti mohou svou zemi v rámci vyučování představit. Dále se může toto téma objevit v českém jazyce, ve slohových úlohách, kde malí cizinci mají možnost popsat zemi, ze které pocházejí.

To pomáhá a povzbuzuje samozřejmě je samotné. Mohou se hrdě přihlásit ke své zemi, mají možnost povědět spolužákům vše, co pokládají za zajímavé a důležité. Některé děti tyto projekty berou velmi vážně, zapojí do nich i rodiče, přinesou ochutnávky jídel, oblečení, zajímavé předměty atd.

Velký kladný dopad to má ale i na ostatní děti. Takto se zbavují falešných předsudků a stereotypů v myšlení. „Tržnice“ nebo „rákosník“ nebudou první slova, která jim přijdou na mysl, když se řekne Vietnamec. Naopak získají nové zkušenosti, dojmy, hodnoty, nový pohled. Ty jsou nesmírně důležité pro potírání xenofobie a rasismu v naší společnosti. Takovéto projekty, dílny, dny, prezentace a vše ostatní považují sama za nesmírně cenné.

Mnohým školám, jak bylo v dotaznících uvedeno, však chybí prostředky a proto takové projekty nemohou uskutečňovat vůbec, nebo jen zřídka.

Zajímavou zkušeností byl rozhovor s ředitelem základní školy Mezi Školami, s panem Vodlsoněm. Již několikrát jsem uvedla vysoký počet cizinců ve škole, určité jeden z nejvyšších v České Republice vůbec. Tam ale takovéto aktivity nepodporují. Žák dostane příležitost při probírání látky, kdy se může podělit nebo přidat informace. Projekty jakými by mohl být ukrajinský nebo čínský den však neprobíhají. Na této škole jde především o **integraci**. Škola nechce, aby děti cizích národností zdůrazňovaly svou odlišnost, vymykaly se, naopak se úsilí vynakládá na to, aby děti zapadly a nedělaly se mezi nimi žádné rozdíly.

3.6.7 Otázka číslo 7

7. Jaká panuje ve třídě atmosféra mezi žáky? Myslíte si, že se žáci umí navzájem přijímat i se svými rozdíly?

Z odpovědí na tuto otázku vyplývají následující závěry:

- Děti se bez problémů přijímají a ve většině nedělají rozdíly. Záleží ovšem na jednotlivcích.
- Škola jakékoliv zdůrazňování rozdílů, projevy rasismu nebo xenofobie okamžitě potírá.
- Pokud se problémy vyskytují, způsobují je jednotlivci, někteří mohou být agresivní, vyvolávat konflikty, záměrně se nechtějí přizpůsobit. Hovoříme ovšem jak o dětech cizích národností, tak o dětech českých.
- Problémy se vyskytují mezi jednotlivými etniky.
- Ve třídách se rozpory neprojevují, atmosféra je dobrá. Problémy mohou vznikat o přestávkách nebo po vyučování.

Každé dítě objevuje svou identitu, když zkoumá svět ostatních a zjišťuje, co dělají jiné děti, co je pro ně důležité, po čem touží a co cítí. Z tohoto pohledu je přirozené, že děti patřící k menšinám se snaží o sjednocení i velmi odlišných kultur. Někdy je to pro ně velmi obtížné a škola v tomto procesu může sehrát nezastupitelnou roli.

Žáci se umí přijímat bez předsudků. Vyskytují se jedinci, kteří vytvářejí nepříjemnou atmosféru ve třídě svým agresivním, nadřazeným, občas i tvrdohlavým chováním. Takovéto projevy však učitelé kontrolují a žákům se dá domluvit a vysvětlit jim nepřípustnost jejich chování.

Podle Stavenhagena „Lidé, stejně jako zvířata, preferují žít s těmi, kteří jsou jim podobní, než s těmi, kteří vypadají, mluví, jí, oblékají se a chovají se odlišně. Lidská společnost postupně vytvořila různé druhy důmyslného rozlišování mezi „našimi“ a „cizími“.“⁴⁵ Pro nás je ovšem nezbytné vštěpovat dětem, že odlišný, neznamená horší.

3.6.8 Otázka číslo 8

8. Máte zkušenosti s rodiči cizinci? Snaží se zapojovat a pomáhat svým dětem?

Zkušenosti v této oblasti jsou podmíněny faktem, zda jsou rodiče schopni se s učiteli a školou domluvit. Pokud neumí česky vůbec, mají tendenci se vyhýbat škole a povinnostem, které vůči ní mají. K dorozumívání se školou používají příbuzné, známé, své děti či překladatele.

Rodiče, kteří se česky dorozumí, se více zapojují. Některé národnosti ovšem cení vzdělání méně a své děti nepodporují ani je dobře nevedou. Takové zkušenosti jsou s dětmi tureckými a dětmi arabskými. U obou případů navíc platí, že v kultuře se váha vzdělání připisuje pouze chlapcům, dívky nejsou podporovány vůbec.

Zkušenost byla rozdělena téměř přesně na půl. Jedna polovina respondentů uvedla, že se jim s rodiči spolupracuje moc dobře, jsou zapojení, iniciativní, chtějí pro své děti to nejlepší. Učitelé považují spolupráci rodiny a školy za velice důležitou.

Druhá polovina má zkušenost opačnou, rodiče projevují menší zájem o děti a jejich školní úspěchy či neúspěchy, do školy přichází až po opakovaných výzvách, nekomunikují se školou, nekontrolují přípravu dítěte do školy.

⁴⁵ Stavenhagen, R.: *Building Intercultural Citizenship through Education: a human rights approach*, in *European Journal of Education*, 2008, str. 149

Obávám se, že se nedá z odpovědí vyvodit konkrétní závěr. Nelze ani napsat, že je jeden přístup typický pro určitý národ. V dotaznících někteří učitelé uváděli výbornou spolupráci, zatímco jiní uvedli negativní zkušenost. V tomto případě zřejmě platí již výše uvedené o rodičích arabské a turecké národnosti, zbytek záleží na jednotlivcích.

3.6.9 Otázka číslo 9

9. Co navrhuje v této oblasti zlepšit? Co Vám chybí?

Ve většině případů chybí finance. Učitelé by si přáli mít k dispozici pedagogického asistenta, který by byl ve škole každý den a pomáhal malým cizincům, především s českým jazykem, ale i reáliemi České republiky. Není dostatek financí na projekty, na pedagogy, kteří by vedli doučování. Učitelé by dále ocenili slovníky, učebnice.

Někteří ředitelé se vyjádřili ke grantům, na kterých vše závisí. Je pro ně až potupné neustále žádat o peníze, psát projekty, pořád o něco prosit. Navíc systém grantů funguje podle kalendářního roku – granty se vypisují pro období leden – prosinec, na rozdíl od školního roku září – červen. Škola nikdy neví, zda jí bude grant přidělen, panuje nejistota v otázce financí a některé výborné projekty nemohou být uskutečněny.

Návrhy na zlepšení se vyskytovaly i v jiných oblastech. Učitelům připadá malá informovanost veřejnosti o cizincích, měla by se podle nich změnit celková atmosféra vůči přistěhovalcům.

Ocenili by také větší jazykovou připravenost dětí před nástupem do školy. Žáci by neměli nastupovat do školy bez jakýchkoliv znalostí jazyka.

Je dobré, že učitelé mají hodně nápadů a připomínek, vidí jak a kde by se daly věci zlepšovat. Některé již fungují dobře, ale často narazí na finanční problémy. Pochvala, lepší ocenění vynaloženého úsilí by bylo také velkou pomocí pro učitele samotné.

3.7 Výsledky a interpretace k jednotlivým hypotézám

Hypotéza číslo 1: Předpokládám, že většina učitelů má zkušenost s vyučováním dětí cizích národností. Myslím si, že cizinci u nás žijí mnoho let, nejsou pro nás ničím „exotickým“, setkáváme se s nimi již běžně, i v menších městech.

Tato hypotéza se neprokázala jako zcela správná. Ano, dalo by se říct, že **většina** učitelů má zkušenost s vyučováním dětí cizinců. To platí o větších městech. Všechny základní školy, které jsem navštívila, měli malé cizince, ale např. na ZŠ v Rožnově pod Radhoštěm, kterou jsem kontaktovala, mi paní ředitelka Mgr. Hana Bosová nemohla s dotazníkem pomoci, protože u nich žádné zkušenosti s dětmi cizinců nemají.

Hypotéza číslo 2. Myslím si, že děti cizích národností vyžadují speciální přístup díky svému jazykovému handicapu. Mnohé děti cizinců nastupují do škol s ne příliš dobrou či téměř žádnou znalostí českého jazyka a to znamená vynaložení značného úsilí ze strany učitelů. Proto předpokládám, že učitelé věnují individuální péči a přístup k těmto žákům, i když si uvědomují, že jsou časově velice limitováni.

Druhá hypotéza se prokázala jako správná. Děti cizích národností přicházejí do škol (i do různých ročníků) na různé jazykové úrovni. Některé umí česky perfektně, jiné mají problémy, především s gramatikou, ale najdou se i děti, které neumí a nerozumí vůbec. Práce s takovým cizincem je pak velice obtížná. Je nutné, aby učitel věnoval speciální péči těmto žákům, jinak není možný jeho další akademický rozvoj. Pouhé „vhození“ do nové třídy, mezi nové spolužáky (někdy o ročník níž než žák patří) se neukázalo jako dostačující. Nelze spoléhat pouze na to, že se dítě samo „chytí“. Dítě potřebuje podporu, vedení a péči, aby se zbytečně nevytvářely mezery v jeho znalostech. Je to stejné jako s jakýmkoliv jiným učením se jazyka. Člověk potřebuje vysvětlit, jak jazyk funguje od samotného začátku. Dítě, které nastoupí do třetí třídy a má se rovnou začít učit vyjmenovaná slova je vystaveno velice náročné situaci, kterou nemusí vůbec zvládnout. Případný neúspěch jej pak může ovlivnit na mnoha rovinách – ovlivní to jeho přístup ke škole, jeho celkovou školní úspěšnost a nakonec i hodnocení sebe sama.

Hypotéza číslo 3. Dále předpokládám, že jak školy, tak učitelé budou dostatečně připraveni na práci s dětmi cizích národností. Věřím, že žáci nebudou jen pasivně „trpěni“, ale že jak učitelé, tak škola se budou snažit vytvářet pro jejich školní život vhodné a rozvíjející podmínky a tím způsobem jim usnadňovat život v cizím světě, cizí společnosti. Jak již bylo dříve uvedeno, škola může hrát nezastupitelnou roli.

Hypotéza číslo tři se také prokázala jako správná. Učitelé a školy jsou připraveni na práci s malými cizinci, ale to pouze proto, že nemají jinou možnost. Také to neznamena, že by jim někdo pomohl dobře se na tuto náročnou práci připravit. Existují sice společnosti (obecně prospěšné, neziskové), které se tématice cizinců ve škole věnují, ale ti většinou vytvoří nějaký hezký a úspěšný projekt. Neřeknou však již učitelé jak klasifikovat žáka cizince, co s ním dělat, když nemluví a mluvit nechce. Učitelé se řídí svou vlastní intuicí a snaží se, jak mohou.

Většina škol si ale poradila a existují systémy jak vzdělávat žáky cizince jak během, tak po vyučování. Některé školy mají systém propracovanější (jako např. práce pedagogické či vietnamské asistentky), jiné alespoň zajišťují či trvají na doučování.

Stav, který se odráží v této oblasti, pouze reflektuje celkový stav ve školství. Věci se dějí pomalu a nesystémově.

Hypotéza číslo 4. Podlé mého názoru se setkám s odhodláním a snahou ze strany učitelů a škol, ale největší překážkou budou finance. Fakt, že je jich ve školství málo, je obecně známý. Dobré finanční ohodnocení za nadstandardní práci ve škole, kterou vyučování dětí cizích národností bezpochybně je, by mohlo sloužit jako motivace k lepším výkonům učitele a jeho větší snaze. Obávám se však, že toho se nebude dostávat.

Poslední hypotéza se prokázala jako pravdivá, jak se bohužel dalo očekávat. V praxi jsem se setkala s rozlícenými řediteli a zástupci, kteří věnovali značné úsilí na vytváření plánů a konceptů, které nakonec ztroskotali proto, že jim nebyl přidělen grant a tak práce, která by byla prospěšná, musí buď skončit, nebo ani nemůže začít. Věčné žádání o granty, žádání o peníze, hledání „děr“ v zákoně se stává pro vedení školy potupnou záležitostí. I přesto tento kolotoč pokračuje dál. Projekt je vytáhnout ze šuplíku,

mírně pozměněn a s žádostí o peníze míří na ministerstvo či magistrát v očekávání, zda to letos vyjde či ne.

Problémem dále je, že nejsou žádné peníze navíc pro odměnu učitelů, kteří se snaží ve vlastním volném čase věnovat malým cizincům. Učitelé to i přesto, ze své vlastní dobré vůle dělají. Mohla by to být ovšem kvalitnější práce, pozitivnější přístup a zapojení více učitelů, pokud by následovalo za víc práce lepší ohodnocení. Doufejme, že se tento stav zlepší.

3.8 Výsledky výzkumu v USA a jeho interpretace

V tomto oddíle jsou zpracovávány dotazníky, které vyplnilo 12 učitelů z USA, především ze státu Washington. Jsou to učitelé na veřejných základních školách.

V dotazníku byly položeny tyto otázky: (originál dotazníku v příloze číslo 2)

1. Jsou ve Vaší třídě děti, které nerozumí vůbec anglicky?
Jsou ve Vaší třídě děti, které rozumí jen trošku? Řekněte polovinu toho, co říkáte?
2. Máte nějaké metody jak co nejlépe zapojovat do vyučování tyto děti?
3. Pomáhá Vám nějak škola? Máte např. možnost navštěvovat semináře týkající se vyučování dětí cizích národností?
4. Jaké mají děti možnosti pro zlepšování svých jazykových schopností a dovedností v rámci školy?
5. Dostáváte odměny nebo zvýšené ohodnocení za to, že se speciálně věnujete těmto dětem?
6. Mají děti možnost podělit se i o svůj etnický a kulturní původ? (mám na mysli, jestli děti mají v rámci vyučování možnost podělit se s ostatními dětmi o to, odkud pocházejí, co je tradiční v jejich zemích, atd.?)
7. Jaká panuje ve třídě atmosféra mezi žáky? Myslíte si, že se žáci umí navzájem přijímat i se svými rozdíly?

8. Máte zkušenosti s rodiči cizinci? Snaží se zapojovat a pomáhat svým dětem?
9. Měl/a byste nějaký návrh jak problematiku vzdělávání dětí cizích národností zlepšit?

3.8.1 Otázka číslo 1

1. Jsou ve Vaší třídě děti, které nerozumí vůbec anglicky?

Jsou ve Vaší třídě děti, které rozumí jen trošku? Řekněme polovinu toho, co říkáte?

Pouze jedna třetina dotazovaných učitelů odpověděla, že jsou v jejich třídách děti, které neumí a nerozumí vůbec anglicky.

Zbytek učitelů uvedl, že v jejich třídách takové děti nejsou.

Jeden učitel uvedl, že na jejich škole navštěvují děti, které neumí vůbec anglicky, speciální třídy. Nejsou zapojeny s ostatními žáky, mají svou skupinu ve které se pouze věnují výuce jazyka. Mezi ostatní žáky, do ročníku kam patří, jsou zařazeny až po dosažení určité požadované jazykové úrovně.

Jsou ve Vaší třídě děti, které rozumí jen trošku? Řekněme polovinu toho, co říkáte?

25% učitelů nemá ve třídě žádné tyto děti. Zbytek dotazovaných učitelů má ve třídě minimálně jednoho žáka, který rozumí zhruba polovinu toho, co učitel říká.

Zbylých **75%** učitelů, kteří mají ve třídách děti, které rozumí pouze polovině toho, co je řečeno, je považováno za vysoké číslo.

Převládají tedy zkušenosti učitelů s dětmi, které se lépe či hůře anglicky dorozumí. Není běžná úplná neznalost, většinou jsou děti již částečně jazykově vybavené. Je to určitě do značné míry díky faktu, že pro ně existují v rámci školy přípravné kurzy, které je naučí anglicky aspoň na základní, komunikační úrovni.

3.8.2 Otázka číslo 2

2. Máte nějaké metody jak co nejlépe zapojovat do vyučování tyto děti?

Odpovědi na tuto otázku se samozřejmě lišily, každý učitel má svůj vlastní způsob. Mezi jinými zde bylo uvedeno:

- často se objevoval nápad posadit dítě cizince vedle někoho, kdo jim může pomoci. Může sedět i vedle jiného cizince, který už překonal jazykovou bariéru.
- snaha o častou práci s názorem, tzn. s pomůckami, obrázky, děti mohou na věci sahat, hrát si s nimi, atd.,
- začleňovat žáka do menších skupinek, žák se v ní cítí bezpečněji a lépe se zbavuje ostychu před druhými,
- snažit se navázat vztah s žákem cizincem, snaha o získání jeho důvěry,
- zadávat individuální instrukce,
- dobře vysvětlit cíl práce,
- pracovat individuálně a lépe vysvětlit co různá slova znamenají (o tento čas jsou pak ovšem ochuzeny ostatní děti),
- nacházet příklady v jejich vlastní kultuře.

Tyto odpovědi pocházejí od učitelů, kteří mají dlouholetou zkušenost s vyučováním žáků různých národností. U nás jsou některé z jimi navrhaných řešení také využívány, jiné by mohly být dobrou inspirací i pomocí učitelům na českých školách.

3.8.3 Otázka číslo 3

3. Pomáhá Vám s tímto problémem škola? Máte například možnost navštěvovat vzdělávací semináře, atd.?

Již výše jsem zmínila, že ve Spojených Státech téměř na každé škole existuje program ELL (English as a Second Language), pro žáky cizince. Je to většinou 40 minutová lekce, čtyřikrát týdně. Učitelé tohoto programu jsou nejčastějšími pomocníky ostatních učitelů. Jsou jim k dispozici, snaží se společně řešit problémy a co nejefektivněji pomáhat žákům cizích národností. Učitelé také mohou používat materiály, které se používají při ELL hodinách – speciální materiály, které pomáhají především v procvičování čtení a mluvení.

Jen dva učitelé zmínili, že v minulosti absolvovali speciálně zaměřené kurzy, které pro ně byly velkým obohacením. V současné době ale o žádných podobných kurzech neví.

3.8.4 Otázka číslo 4

4. Jaké mají děti možnosti pro zlepšování svých jazykových schopností a dovedností v rámci školy?

Na tuto otázku jsem čekala jednoduchou a stručnou odpověď – školou organizované hodiny ELL (již výše zmíněny, viz kapitola 2.12). Překvapilo mě ale, s jakou škálou různých odpovědí jsem se setkala. Některé z nich jsou uvedeny níže. To svědčí o tom, že učitelé nespolehnají pouze na práci ELL kurzů, ale sami se snaží svým žákům pomáhat, povzbuzovat je a pracovat na jejich jazykových schopnostech a dovednostech.

- v průběhu vyučování: konverzace, zapojování do širšího kolektivu, socializace,

- po vyučování: kluby organizované školou, sportovní kluby, doučování, knihovna,

- mimo školu: návštěvy u žáků doma, trávení společného času, návštěva kina, divadla.

To vše ve volném čase učitele, na základě jeho vlastní iniciativy.

V jednom z dotazníků byla uvedena zkušenost učitele, jehož škola zavedla pravidlo tzv. „**English at school**“. Na tuto školu chodí množství hispánských dětí (téměř polovina žáků školy), u kterých se projevovala tendence mluvit mezi sebou španělsky. Škola proto rozhodla o pravidle „English at school“ (angličtina ve škole), kterým se děti musely řídit a mohly spolu mluvit pouze anglicky. Škola ovšem byla později rodiči žalována za omezování práv a svobod dětí, případ se řešil u soudu a výsledek je takový, že škola nemůže žákům přikázat, aby spolu mluvili jen anglicky. Může to pouze doporučit.

3.8.5 Otázka číslo 5

5. Dostáváte nějaké odměny nebo zvýšené ohodnocení za to, že se speciálně věnujete dětem cizích národností?

Všechny odpovědi se shodovaly: ne, žádné speciální odměny, i když se učitel těmto dětem věnuje, často i po vyučování. Je to však běžná součást práce, která není nijak nadstandardně ohodnocena.

3.8.6 Otázka číslo 6

6. Mají děti možnost podělit se i o svůj etnický a kulturní původ? (mám na mysli, jestli děti mají v rámci vyučování možnost podělit se s ostatními dětmi o to, odkud pocházejí, co je tradiční v jejich zemích, atd.?)

Odpovědi na tuto otázku byly rozděleny na tři skupiny:

- jedna skupina pokládá za velice důležité, aby žáci měli možnost podělit se o to, z jaké země pocházejí, jak to v jejich zemi vypadá, jaké se tam nosí oblečení, typické jídlo, jaké jsou zvyky a tradice (v praxi to vypadá například tak, že je konkrétní zemi vyhrazen určitý den, nebo žáci dané země uspořádají prezentaci o své zemi, pokud umí natolik dobře hovořit anglicky, atd.)
- druhá skupina dává žákům prostor k tomu, aby se s ostatními podělili o tyto informace, pouze pokud se k tomu vztahuje probíraná látka, nebo je to aktuální téma například ve společnosti a podobně,
- třetí skupina to nepokládá za důležité.

Záleží to tedy na učiteli a na škole, jakou váhu přikládají tomu, aby se děti mohly se spolužáky podělit. Setkala jsem se např. i s takovou odpovědí, že 95% dětí cizinců

tvoří děti hispánské a tím se samy dělí o svou kulturu. Proto pro ně není třeba nic speciálního pořádat.

3.8.7 Otázka číslo 7

7. Jaká panuje ve třídě atmosféra mezi žáky? Myslíte si, že se žáci umí navzájem přijímat i se svými rozdíly?

Čtvrtina učitelů napsala jednoznačně ano. „*Jsou to přece děti.*“⁴⁶

Zbytek ovšem uvedl, že se s problémy potýkají. Ne v tak velké míře v rámci vyučování, jako o přestávkách a po vyučování. Některé děti považují svou národnost za významnější než jinou. Chovají se nepřátelsky k dětem jiných národností. Děti sice vytvářejí vztahy napříč národnostmi, ale ne v požadované míře. V těchto případech byl nutný zásah učitelů, snažili se najít různé způsoby řešení takovýchto konfliktů. Po té se podobné problémy již nevyskytovaly.

3.8.8 Otázka číslo 8

8. Máte zkušenosti s rodiči cizinci? Snaží se zapojovat a pomáhat svým dětem?

Zkušenost s rodiči je v naprosté většině taková – existuje obrovská jazyková bariéra a rodiče se s učitelem většinou nedorozumí. I kdyby se chtěli více angažovat, kvůli tomuto to dost dobře nejde. Učitelé označili spolupráci s rodiči za velký problém. Často používají své děti jako tzv. „jazykové berle“.

Přístup rodičů ke škole se liší v závislosti na národnosti. U některých národností je vzdělání ceněno více, v jiných zemích je např. vzdělání pouze pro chlapce (u dívek

⁴⁶ Použitá odpověď z dotazníku.

pouze v mladším věku). To se také odráží v přístupu rodičů. Např. Rusové jsou velice cílevědomí a podporují své děti k dobrým výsledkům, jak mohou.

Někteří rodiče se stěhují do Ameriky za prací a jsou tak vytiženi (mají dvě i více zaměstnání), že nemají na školní záležitosti čas. Ke komunikaci s rodiči se používá i tlumočník.

3.8.9 Otázka číslo 9

9. Měl/a byste nějaký návrh jak problematiku vzdělávání dětí cizích národností zlepšit?

Učitelé uvedli řadu návrhů na zlepšení. V každém dotazníku byl nějaký uveden, byť se mohly různě opakovat. To, že učitelé chtějí něco zlepšovat, znamená, že problém není vyřešen ideálně a je na něm možno dál pracovat. Amerika má s vyučováním dětí cizích národností dlouholeté zkušenosti, ale i přesto je stále potřeba systém propracovávat, aby lépe sloužil dětem i učitelům.

Některé z uvedených návrhů jak systém vyučování dětí cizích národností zlepšit:

- Pokud je zařazeno dítě se speciální jazykovou potřebou do běžné třídy, měl by se snížit celkový počet žáků. Možná by se takové dítě mohlo ve třídě počítat jako dva žáci, ne jako jeden.
- Bylo by přínosem, kdyby se anglicky mluvící děti také učily jiným jazykům. Byla by to pro ně cenná lekce a dokázaly by být empatičtější k dětem, které se učí angličtinu.
- nalézt způsob pro lepší komunikaci s rodiči, pomohla by jejich větší angažovanost,
- odborná pomoc ve třídě – pedagogický asistent,
- delší nebo častější hodiny ELL
- centrum pro nové studenty, které by jim na začátku pomohlo ne jen s jazykovými problémy, ale celkově se lépe zorientovat ve škole i v americké společnosti.

3.9 Srovnání

V následující kapitole jsou srovnány výsledky obou dotazníků – vyplněných českými učiteli a americkými.

Předpokládám, že v rámci srovnání naleznu řadu rozdílů mezi jednotlivými přístupy a zeměmi. Očekávám lepší připravenost škol a učitelů v USA a to díky větším zkušenostem a lepší podpoře státu při řešení problémů.

3.9.1 Otázka číslo 1

1. Máte zkušenost s vyučováním dětí cizích národností, které nerozumí vůbec, nebo jen trochu česky?

Pokud ano, můžete uvést národnost?

1. Jsou ve Vaší třídě děti, které nerozumí vůbec anglicky?

Jsou ve Vaší třídě děti, které rozumí jen trochu? Řekněte polovinu toho, co říkáte?

První otázka se liší v dotazníku koncipovaném pro české učitele a americké učitele. U těch amerických jsem zkušenost předpokládala. Nechtěla jsem pouze slyšet „ano“. Předpokládala jsem také, že by výčet národností byl velice dlouhý, převládali by Hispánci, ale dále by byly postupně vyjmenovány téměř všechny národnosti světa. Díky rozložení otázek a nabídnutí dvou variant odpovědí jsem se mohla dozvědět o tzv. přípravných kurzech angličtiny, pro žáky s nulovou znalostí jazyka, kteří následně do výuky přicházejí již s určitou získanou jazykovou vybaveností.

Z dotazníku vyplynulo také zajímavé zjištění – Amerika naráží na generaci mladých lidí, kteří **už nemluví** 100% španělsky, ale **ještě nemluví** 100% anglicky. „Míchají“ oba jazyky dohromady a vypomáhají si slovy z druhého jazyka, pokud si nemohou vzpomenout.

Díky rozdílnému znění 1. otázky nelze přímo provést srovnání.

3.9.2 Otázka číslo 2

2. Věnujete speciální, individuální péči těmto dětem v průběhu vyučování?

Co jako učitel děláte pro zapojení dětí, pro které není čeština mateřským jazykem, do výuky? /

Máte nějaké metody jak co nejlépe zapojovat do vyučování tyto děti?

Jak čeští, tak američtí učitelé uvedli škálu odpovědí. Mnohé odpovědi byly pro oba druhy učitelů společné – jako např. patronát spolužáka, individuální přístup v hodinách. Zdá se, že američtí učitelé kladou větší důraz na osobní vztahy s žáky cizích národností, ale domnívám se, že je to charakteristický přístup obecný ke všem žákům. I další z příkladů byly charakteristické pro americkou kulturu, potažmo školský systém. Jsou to věci, které u nás ve vyučování často chybí - práce s názorem, pomůckami, možnost si na všechno sáhnout, vyzkoušet si.

Čeští i američtí učitelé uvedli řadu případů. Nedá se tvrdit, že jedna skupina by na tom byla lépe než druhá. To je pozitivní závěr.

3.9.3 Otázka číslo 3

3. Pomáhá Vám s tímto problémem škola? Máte například možnost navštěvovat vzdělávací semináře, atd.?

Ani čeští učitelé ani američtí nenavštěvují ve významné míře žádné semináře. Oba druhy učitelů uvedli, že o žádných vzdělávacích seminářích zaměřených na téma vzdělávání cizinců neví.

Co se odpovědí na první část otázky týká, výsledek je téměř nesrovnatelný. V Česku jsou sice školy angažované a snaží se složitou otázku vzdělávání řešit, s americkým systémem ELL to nejde srovnat. ELL systém (lekce hodiny pro cizince) je totiž státní program a je v rámci každé školy. Učitelé i žáci v něm mají velkou oporu,

mohou najít pomoc u školených odborníků, ELL hodiny malý cizinec navštěvuje až čtyřikrát v týdnu a to nesrovnatelně urychluje jeho jazykový rozvoj.

Na druhou stranu, ELL program je **státní program**, je v rámci školy, státem dotovaný. Neznamená to tedy, že je nadstandardní aktivitou školy. Škola jej sice vede a obstarává, odpadá jí však starost s financováním, se zajišťováním pedagogů, sháněním materiálů. Na tento závěr je tedy nutno nahlížet z obou pohledů.

3.9.4 Otázka číslo 4

Existují pro děti, které mají s češtinou problémy, nějaké možnosti v rámci školy, jak na znalostech a dovednostech jazyka pracovat? Během vyučování nebo po vyučování?

V rámci českých škol existuje odpolední doučování. Na některých školách, které pracují s větším počtem dětí cizích národností, mají malí cizinci k dispozici pedagogického asistenta. Tato situace je však výjimečná.

Naopak americké školy nabízejí dětem cizincům hodiny anglického jazyka několikrát v týdnu. To, co je tedy u nás výjimečnou skutečností, je ve Spojených Státech Amerických běžnou praxí.

3.9.5 Otázka číslo 5

5. Dostáváte nějaké odměny nebo zvýšené ohodnocení za to, že se speciálně věnujete dětem cizích národností?

Ani v Americe, ani u nás neexistuje žádný systém nadstandardního ohodnocování za práci s dětmi cizích národností ve vyučování. Je to součást práce učitele, byť mnohdy zasahuje do jeho volného času.

3.9.6 Otázka číslo 6

6. Mají děti možnost podělit se i o svůj etnický a kulturní původ? (mám na mysli, jestli děti mají v rámci vyučování možnost podělit se s ostatními dětmi o to, odkud pocházejí, co je tradiční v jejich zemích, atd.?)

Situace je v tomto směru podobná v obou zemích. Existují skupiny učitelů, které pokládají za velmi důležité, aby se děti mohly podělit se svými spolužáky o to, odkud pocházejí, jaká je jejich země, jejich zvyky.

Druhá skupina učitelů, jak v České Republice, tak v USA se takovýmto prezentacím nebrání, ale nevyhrazuje pro ně speciální prostor, nedělají z nich „událost“. Rádi dají prostor malým cizincům podělit se, ale v rámci předmětů a hodin, ve kterých je to vhodné a žádoucí.

Třetí skupina se snaží rozdíly nezdůrazňovat z různých důvodů.

3.9.7 Otázka číslo 7

7. Jaká panuje ve třídě atmosféra mezi žáky? Myslíte si, že se žáci umí navzájem přijímat i se svými rozdíly?

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že větší napětí mezi žáky se vyskytuje ve Spojených Státech. Celková atmosféra ve třídách je dobrá, problémy nastávají o přestávkách a po vyučování. Tento závěr není příliš překvapivý. Je do jisté míry dán větším počtem cizinců v amerických školách. Z toho někdy převládá jedno nebo dvě výrazná etnika. To bývá častým zdrojem konfliktů. I v našich školách byla uvedena odpověď, že spíše různé děti cizích národností (skupiny) mívají problémy mezi sebou navzájem. Nejsou to tedy problémy Češi versus cizinci.

Děti jsou ale v obou případech schopny se navzájem přijímat a nedělají mezi sebou rozdíly. Pokud je tomu naopak, je to pouze dílem jednotlivců. V obou zemích se

provokace, nepřijímání, či jakékoliv jiné nepřípustné projevy vůči jiné rase ve škole okamžitě řeší.

3.9.8 Otázka číslo 8

8. Máte zkušenosti s rodiči cizinci? Snaží se zapojovat a pomáhat svým dětem?

I když i čeští učitelé uvedli negativní zkušenost s rodiči cizinci, u amerických učitelů negativní zkušenost jednoznačně převládá. Za hlavní důvod je udávána jazyková bariéra rodičů a také jejich vytíženost.

K tomuto závěru přikládám vlastní komentář:

—V České republice tvoří velké procento rodičů cizinci ze slovanských zemí - Slováci, příslušníci zemí bývalého Sovětského Svazu, nejčastěji Rusové a Ukrajinci, příslušníci států bývalé Jugoslávie. Ti všichni mluví slovanským jazykem, který se podobá češtině. To usnadňuje komunikaci. Navíc mnozí učitelé mají ještě ruštinu v paměti a jsou schopni se rusky s rodiči domluvit. To určitě přispívá k faktu, že polovina učitelů popsala zkušenost s rodiči pozitivně. Pokud se oba snaží – učitel i rodič, jsou schopni najít „společnou řeč“. Kdyby se snažil komunikovat ruský rodič s americkým učitelem, žádného výsledku by se nedobrali.

—Druhou závažnou skutečností je, že i když se do obou zemí stěhují rodiče (a s nimi jejich rodiny) především za prací, podmínky v USA jsou jiné. Netvrdím, že u nás někteří cizinci nepracují extrémně tvrdě. Ale není pravidlem mít dvě či více zaměstnání. Někteří američtí učitelé zmínili, že rodiče cizinci nemají auto. U nás by takové tvrzení nemělo žádnou cenu, ale v Americe se bez auta pohybovat nedá a to je jen jeden z mála problémů, které by rodiče museli překonat na cestě do školy.

Oba výše uvedené příklady (a jistě i mnoho dalších) přispívá k závěrečné negativní zkušenosti amerických učitelů s rodiči.

3.9.9 Otázka číslo 9

9. Co navrhuje v této oblasti zlepšit? Co Vám chybí?

Všichni dotazovaní učitelé uvedli nejméně jeden návrh na zlepšení. Žádný z amerických respondentů si nestěžoval na nedostatek finančních prostředků.

3.10 Závěr srovnání dotazníků

Lze říci, že výsledky srovnání nejsou alarmující. Do jisté míry se potvrdila počáteční hypotéza o lepší připravenosti škol a učitelů v USA, ale ne v takovém rozsahu v jakém jsem očekávala. I čeští učitelé se snaží problém vzdělávání dětí cizích národností řešit, přicházejí s invencemi, nejsou lhostejní k dětem, snaží se jim věnovat a individuálně k nim přistupovat i přes řadu překážek.

Oba druhy učitelů přinesly mnoho návrhů na zlepšení situace, z čehož vyplývá, že ani jedna strana není spokojena s věcmi takovými, jaké jsou.

Největší rozdíl přineslo srovnání otázky číslo 4. Jak jsem již výše uvedla, to, co je u nás výjimečný případ, který stál mnoho vynaloženého úsilí a jeho existence tzv. visí na vlásku a je plně v rukou úředníků, kteří schvalují přidělování grantů – možnost mít na škole pedagogického asistenta, který je ve škole každý den a pomáhá dětem cizích národností v osvojování znalostí českého jazyka, je v USA naprostou běžnou praxí. Stát ji plně podporuje, škola se nemusí různými způsoby snažit shánět peníze, kde se dá.

Výsledky srovnání jsou výborným závěrem a dobrou vizitkou českých učitelů.

4. ZÁVĚR

V dnešní době se v českých školách vyskytuje stále více a více dětí cizích národností. Tyto děti můžeme označit jako žáky se znevýhodněním, které jim způsobuje jejich jazykový handicap. Možná by se někdo mohl zeptat proč se vůbec tématem vyučování dětí cizích národností zabývat? Není jich u nás přece tolik. Skutečnost je ale taková, že v posledních letech jejich počet výrazně vzrostl a díky otevření hranic naší země tento vývoj zajisté není u konce. Navíc souhlasím s Jiráskovou, podle které *„žijeme v multikulturní společnosti, která se vyznačuje kulturní pluralitou. Různé kultury zde žijí vedle sebe nikoliv izolovaně, ale ve vzájemné interakci a komunikaci, v níž může docházet ke spolupráci, k dialogu a k určitým vzájemným vlivům či určitému vzájemnému kulturnímu obohacení.“*⁴⁷ Tomuto fenoménu je nutné začít věnovat zvýšenou pozornost.

S výukou malých cizinců má zkušenost již mnoho českých učitelů. Tento úkol - vzdělávat děti cizích národností není snadný. Přítomnost žáka cizince je pro učitele značnou zátěží. Je proto potřeba se tímto fenoménem zabývat, řešit jej jak po stránce psychologické, tak pedagogické. Je potřeba vytvářet metody a systémy, které by proces vzdělávání zkvalitnily a usnadnily jak pro učitele, tak pro žáka cizince (potažmo dále škole, spolužákům, rodičům). Je nežádoucí, aby dítě cizí národnosti dostala označení „problémové“ jen díky svému jazykovému handicapu.

V dnešní době jsou na některých školách, na kterých je počet cizinců vysoký zaváděna opatření, která míří k výše zmíněným cílům. Tato práce ovšem není za žádných okolností jednoduchá. Školám chybí podpora (a to nejen finanční), materiály, inspirace, systémová řešení státu a MŠMT. Dalo by se říct, že je tato práce ve svém počátku, ale zároveň, že se pomalu, ale jistě rodí. Problematika cizinců na základních školách se totiž již nedá ignorovat.

V diplomové práci jsou obsaženy 2 výzkumy provedené dotazníkovým šetřením. Důležitější pro nás byl výzkum prováděný na českých školách. Ten přinesl řadu pozitivních závěrů. Především ukázal angažovanost a snahu učitelů podmínky pro vzdělávání malých cizinců zkvalitňovat. Dále byla prokázána míra iniciativy ze strany

⁴⁷ Jirásková, Multikulturní výchova, předsudky a stereotypy, 2006, str. 21

vedení škol. V rámci výzkumu byly popsány 3 významné projekty, které se uskutečnily nebo stále probíhají na českých školách. Tyto považuji za vynikající práci vedení škol a učitelů.

Při psaní diplomové práce jsem se setkala s problémem odborné literatury zabývající se fenoménem vzdělávání cizinců na českých školách – je jí velice málo. Během roku vyšla pouze jedna publikace, zabývající se tímto tématem, jenž se stává více diskutovaným, neboť je jedním z průřezových témat rámcových vzdělávacích programů – **Náměty pro multikulturní výchovu**⁴⁸.

Tato malá knížka reaguje na to, co pokládám sama za velice důležité – nesnažit se děti cizích národností pouze tolerovat, vytvořit podmínky které jim pomůžou zvládnout školu – některým snadněji, jiným hůře; ale chce, aby učitelé i spolužáci mohli tyto děti lépe poznat. Poznat jejich tradice a zvyky, poznat zemi odkud pocházejí, poznat co je jiné a co je naopak podobné či stejné.

V závěru diplomové práce je uvedeno srovnání výsledků dotazníkového šetření, které bylo, jak jsem již uvedla, provedeno na základních školách v České republice a v USA. Toto srovnání přineslo, navzdory očekávání, pozitivní výsledky a prokázalo, že jak učitelé, tak školy vynakládají značné úsilí na řešení problémů vztahujících se ke vzdělávání malých cizinců.

4.1 Conclusion

Today, Czech schools have more and more children of other nationalities. These children could be considered disadvantaged based on their language handicap. Somebody could ask why we should even consider it an issue. After all, there aren't that many of them. The reality is, however, that their number has increased significantly and, due to the opening of the borders of our country, this increase is far from being over. Many Czech teachers have already gained experience with teaching these young foreigners. The task to educate children of foreign nationalities is not an easy one. The presence of such a student in the class presents additional work load for the teacher. That is why we need to consider this phenomenon, both through the psychological and

⁴⁸ Cílková, *Náměty pro multikulturní výchovu*, 2007

pedagogical lenses. We need to create methods and systems which will improve the education of foreign learners and simplify it (for teachers' sake, as well to benefit the school, other learners, and parents). It is unacceptable to classify children of other nationalities as "problematic," based only on their language handicap.

Some schools, where there is a higher number of foreigners, are taking actions which aim at higher goals. Such effort is by no means easy. The schools are lacking much needed support (not only financial) but also teaching resources, inspiration, systematic solutions from the government and the ministry of education. One could say that this work is in its beginnings; it is slowly but surely being birthed. The issue of the presence of foreign learners in our schools can no longer be ignored.

The thesis presents two research studies performed by questionnaire surveys. The more important one was the survey done in Czech schools. It revealed a number of positive conclusions; primarily the involvement and effort of Czech teachers to improve the quality of education of young foreigners. The school leadership has proven to be positively involved as well. The research has surfaced and described three major projects which had already been realized or are ongoing in some Czech schools. The above described is a proof of the excellent work of teachers and school managements.

When working on thesis, the author has encountered the issue of the lack of literature dealing with the phenomenon of foreign learners in Czech schools. Last year, only one piece of work was published that would deal with area even though it is being discussed more and more as it is becoming one of the key themes of framing educational programs – *Topics of Multicultural Education*⁴⁹.

This small book responds to what the author considers of great importance – not to try merely tolerating foreign learners or creating conditions to help them, more or less, manage school – but to enable the teachers and other students to get to know the young foreigners with their traditions and customs, learn about the country they come from, find out what is different and what is similar or the same.

In the last part of the thesis, the Czech school survey results are compared to the study completed in the USA. This comparison surprisingly showed how well Czech schools and school managements handle the education of foreign learners.

⁴⁹ Cílková, *Náměty pro multikulturální výchovu*, 2007

5. LITERATURA

- **Balada, Jan, a kol.:** *Rámcový vzdělávací program*, Praha, 2005, VÚP, www.msmt.cz, *Rámcový vzdělávací program*, str. 89, tisk 1.4.2008
- **Balvín, Jaroslav:** *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, Praha 2004, Radix
- **Cílková E., Schonarová P.:** *Náměty pro multikulturní výchovu*, Praha, 2007, Portál
- *Cizinci tu nejsou cizí*, kol. autorů, Louny, 2005, projekt Lounské knihovny
- **Čermáková, J., Rabiňáková, D., Stihrová, H., Šišková, T.:** *Ty+Já=Kamarádi*, Praha, 2000, ISV
- **Český statistický úřad:** *Cizinci v České Republice*, Praha. 2001, Scientia
- **Český statistický úřad:** *Život cizinců v ČR*, Praha, 2007, ČSÚ
- **Hartl, P., Hartlová, H.:** *Psychologický slovník*, Praha, 2004, Portál
- **Houston Country Board of Education, ELL Policy/Plan** (Plán pro studenty anglického jazyka ve státě Georgia) www.hcbe.net
- **Hrubá, Jana:** *Setkání*, in: Učitelé listy, Roč. 5, č. 9 (1997/98), str. 14,16
- **Hrubeš, J., Hrubešová, E.:** *Cizinci v Praze*, Praha, Orion
- **Jirásková, Věra:** *Multikulturní výchova, předsudky a stereotypy*, Praha, 2006, Epoque
- **Lejnarová, I., Kotyková, S., Kinkalová, J.:** *Čeština pro malé cizince I,II*, Praha, 2004, Euromedia Group
- **Kitzberger, Jindřich:** *Sdělení školám o přijímání dětí cizinců v návaznosti na novelu školského zákona*, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/sdeleni-skolam-o-prijimani-deti-cizincu>, tisk 1. 4. 2008
- **Kremličková M., Novotná M.:** *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, Praha, 1997, SPN
- **Mullerová O., Hoffmanová, J.:** *Kapitoly o dialogu*, Praha, 1994, Pansofia
- **Nový, Ivan:** *Spolupráce přes hranice kultur*, Praha, Management press, 2005
- **Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Magistrátu hl. m. Prahy**, Praha a národnosti, Praha, 1998, Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Magistrátu

hlavního města Prahy, Průzkum: Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě, Praha, 2004, Eurydice

- **Parolková, O., Nováková, J.:** *Czech for Foreigners*, Praha, 1993, vl.n.
- **Pérez, F.L., Beltrán, A.J.:** *A Spanish intervention programme for students with special education needs*, in: *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, 2008, Routledge, str. 147
- **Piaget, Jean, Inhelderová, Barbel:** *Psychologie dítěte*, Praha, 1996, Portál
- **Rozmanitý svět:** Prosperita, obecně prospěšná společnost, <http://www.prosperita-ops.cz/ukoncene-projekty/rozmanity-svet/>, tisk 1.4.2008
- **Rýdl, Karel:** *Multikulturální výchova*, in: *Moderní vyučování*, Roč 4, č.1, 1998, str. 4-5
- **Sbírka zákonů č. 343/2007, Zákon č. 343/2007 Sb.,** kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. a některé další zákony
- **Smékal, Vladimír:** *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*, Brno, Barrister and Principal, 2003
- **Stavenhagen, Rodolfo:** *Building Intercultural Citizenship through Education: a human rights approach*, in *European Journal of Education*, vol. 43, 2008, Routledge, str. 149
- **Šišková, Tatjana:** *Menšiny a migranti v České Republice*, Praha, 2001, Portál
- **Šišková, Tatjana:** *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Praha, 2008, Portál
- **Vyskočilová, Vratislava:** *Pohádka a multikulturní výchova*, in: *Tvořivá dramatika*, Roč. 16, č. 3 (2005), str. 17-24

6. PŘÍLOHY

Příloha číslo 1 – Dotazník pro české učitele

Vážení přátelé,

v rámci studia učitelství na HTF UK shromažďuji data pro diplomovou práci na téma:
vyučování dětí cizích národností na českých základních školách. Prosím Vás proto o vyplnění tohoto dotazníku.

1. Máte zkušenost s vyučováním dětí cizích národností, které nerozumí vůbec, nebo jen trochu česky?

.....
.....

Pokud ano, můžete uvést
národnost?

.....
.....

2. Věnujete speciální, individuální péči těmto dětem v průběhu vyučování?

.....
.....

Co jako učitel děláte pro zapojení dětí, pro které není čeština mateřským jazykem, do výuky?

.....
.....

3. Pomáhá Vám s tímto problémem škola? Máte například možnost navštěvovat vzdělávací semináře, atd.?

.....
.....

4. Existují pro děti, které mají s češtinou problémy, nějaké možnosti v rámci školy, jak na znalostech a dovednostech pracovat? Během vyučování nebo po vyučování?

.....

.....

5. Dostáváte nějaké odměny nebo zvýšené ohodnocení za to, že se speciálně věnujete dětem cizích národností?

.....

.....

6. Mají děti možnost podělit se i o svůj etnický a kulturní původ? (mám na mysli, jestli děti mají v rámci vyučování možnost podělit se s ostatními dětmi o to odkud pocházejí, co je tradiční v jejich zemích, atd.?)

.....

.....

7. Jaká panuje ve třídě atmosféra mezi žáky? Myslíte si, že se žáci umí navzájem přijímat i se svými rozdíly?

.....

.....

8. Máte zkušenosti s rodiči cizinci? Snaží se zapojovat a pomáhat svým dětem?

.....

.....

9. Co navrhuje v této oblasti zlepšit? Co Vám chybí?

.....

.....

Děkuji za Vaši pomoc, Nina Rabe.

Příloha číslo 2 – Dotazník pro učitele ve Spojených Státech Amerických

Dear Sir/Madam,

My name is **Nina Rabe**, I study teaching at **Charles University in Prague**. I am collecting material for my final thesis about: The education of children of foreign nationalities at Czech primary schools. I would appreciate it if you could assist me by filling in this questionnaire.

1. Are there children in your class who don't understand English at all?

.....

.....

Are there children in your class who understand only some English, half of what you are saying?

.....

.....

2. What can you, as a teacher, do to involve these children in class instruction?

.....

.....

3. How is your school helping you? Are there workshops or classes available to equip you?

.....

.....

4. Within your school, what opportunities are there for English Language Learners to work on their language skills? During school hours? After school hours?

.....

.....

5. If it takes extra work for you to work with these children, are you compensated for it in any way?

.....
.....

6. Are there opportunities for EL Learners to share their ethnic and cultural background with other children? (i.e. within the instruction, are there opportunities for children to share where they are from, what their traditions are, etc.)

.....
.....

7. What is the atmosphere among the children? Can they relate to each other with their differences?

.....
.....

8. What is your experience with parents? Do they try to be involved and help their children?

.....
.....

9. What do you wish would improve? What is lacking?

.....
.....

Thank you very much for your help! Nina Rabe

Příloha číslo 3 – Žádost o vzdělávání

Žádost o vzdělávání

Žádám o vzdělávání mého syna/dcery

nar.:, v:, občana státu:.....

ve Fakultní základní škole PedF UK, Praha 13, Mezi Školami 2322, 15500 Praha 5.

Jsem cizincem, který pobývá na území České republiky.....

.....

(Zde se uveďte kategorie: občan členského státu EU, má povolen přechodný – trvalý pobyt, byl mu udělen azyl, je účastníkem řízení o udělení azylu, žadatel o poskytnutí dočasné ochrany, cizinec požívající dočasné ochrany, požívá diplomatických výsad a imunit.)

Beru na vědomí, že přihlášením mého dítěte do školy jsme povinni dodržovat ustanovení všech předpisů, vztahujících se ke školské docházce, platných v České republice.

Jméno žadatele:..... adresa bydliště v ČR:

.....

.....

Podpis žadatele

Přílohy:

Doklad k povolení pobytu v České republice (škola pořídí fotokopii)

Vysvědčení z předchozích škol v Česko republice, nebo znalecky provedený překlad posledního vysvědčení za zahraniční školy.

Potvrzení lékaře:

Potvrzuji tímto, že dítě je schopno za zdravotního hlediska zařazení do kolektivu žáků školy.

Příloha číslo 4 – Projekt

PROJEKT

Český jazyk pro cizince

(vyučování jazyku jako komunikačního prostředku a vyučování české gramatiky).

Program na podporu integrace žáků – cizinců do školy.

Realizátor projektu (řešitel):

PaedDr. Marta Šefčíková, zástupkyně ředitele školy

Popis současného stavu - ve Fakultní základní škole Pedagogické fakulty UK, Praha 13, Mezi Školami 2322, 15800 Praha 5 – Nové Butovice, je v letošním školním roce vzděláváno 80 cizinců 14 národností. To je jeden z nejvyšších počtů jak v absolutním čísle tak i v poměru k počtu ostatních žáků nejen v Praze, ale i v celé ČR. Škola má celkem 468 žáků, to znamená, že každý 6. žák je cizinec, resp. že v každé třídě jsou 4 žáci cizinci. Z těchto cizinců jsou 4 žáci z členských zemí Evropské Unie, na jejichž vyučování českému jazyku se vztahuje povinnost krajského úřadu – Magistrátu hl.m. Prahy, daná Školským zákonem. Z ostatních 76 cizinců je 16 žáků, kteří ovládají český jazyk srovnatelně se svými vrstevníky české národnosti, buď proto, že se v ČR narodili, nebo proto, že zde žijí již od útlého věku. Ze zbývajících žáků – cizinců 21 žáků neovládá český jazyk dostatečně ani na základní komunikační úrovni a 39 žáků sice uspokojivě komunikuje, avšak nemají dostatečnou slovní zásobu, nebo neovládají dostatečně gramatiku českého jazyka. Tato skutečnost se pak promítá do celkové školní úspěšnosti těchto žáků.

Předkládaný projekt vychází z dvouletých zkušeností realizace obdobného projektu financovaného v roce 2006 z grantu Magistrátu hl.m. Prahy a v roce 2007 z grantu MŠMT ČR. Dále vychází ze zkušeností ředitele školy, které nabyt svým krátkým studijním pobytem ve Vídni a účastí ve vedení konference „Vídeň – Praha, úkoly školství v metropoli“, jehož spoluorganizátorem byl Magistrát hl.m. Prahy.

Škola vytvořila projekt na vzdělávání žáků – cizinců českému jazyku a na jeho základě získala pro rok 2006 grant Magistrátu hl.m. Prahy v objemu 250 tis. Kč. Z tohoto grantu byla vybavena 1 malá učebna vybavená základními prostředky interaktivních informačních a komunikačních prostředků (2 multimediální počítače s potřebným výukovým softwarem), nástěnnými obrazy, simulujícími nejdůležitější životní situace žáků a nástěnnými tabulemi s gramatickými jevy. Úvodní vyšší pořizovací investice byla realizována s ohledem na to, že vnější i vnitřní podmínky školy dávají předpoklad dlouhodobosti tohoto projektu. Proto byl v roce 2007 a je v letošním roce po zakoupení základního vybavení finanční náročnost projektu značně nižší.

V okolí školy je současná i perspektivní výstavba nových bytových domů, do nichž se často právě stěhují cizinci se svými dětmi, které pak do školy docházejí. Škola nemá zájem „stahovat“ žáky – cizince z oblastí mimo okolí školy, neboť poměr počtu českých dětí k cizincům je už v současné době „na hraně“. Škola však může okolním školám nabídnout zařazení jejich žáků – cizinců zejména do odpoledních kurzů.

Zdůvodnění projektu – Školský zákon č. 561/2004 Sb., přináší v souvislosti s naším členstvím v Evropské unii povinnost doučovat žáky – cizince z ostatních zemí unie český jazyk. Migrace do ČR však převažuje ze zemí mimo EU. Ačkoli náš stát, tak jako ostatní evropské země, migraci ze zemí mimo EU potřebuje, nepodporuje ji na rozdíl od jiných států EU tím, že by vytvářel zákonné podmínky pro vzdělávání jejich dětí jazyku jejich nové země. Základní podmínkou vzdělávání žáků je, aby žáci porozuměli učivu. Obecný přístup, zařadit žáky – cizince o ročník níže, než by odpovídalo jejich dosavadní školní docházce a vyrovnat tak handicap v jejich neporozumění učivu, neposkytuje systematické zvládnutí českého jazyka a je ve srovnání s navrhovaným projektem navíc ekonomicky nevýhodnější (prodlouží se tím jejich docházka do školy o rok).

Cílem projektu je vytvořit a profinancovat systém vzdělávání žáků – cizinců, kteří do školy přicházejí a kteří jsou delší dobu žáky školy, ve dvou rovinách:

- a) intenzivní formou výuky je naučit základům českého jazyka jakožto komunikačního prostředku a umožnit jim tak základní zapojení do vyučování všech předmětů
- b) dlouhodobou přípravou je doučit české gramatice a rozšířit slovní zásobu.

Projekt je v souladu s cíli Koncepce integrace cizinců na území České republiky a se záměry MŠMT v oblasti integrace cizinců, které z této Koncepce vycházejí.

Cílovou skupinou jsou současní žáci školy - cizinci, kteří neovládají český jazyk ani v základní komunikační úrovni a žáci, kteří v průběhu roku přijdou do školy z ciziny, dále žáci školy – cizinci, kteří ovládají český jazyk v komunikační úrovni a jsou schopni porozumět učivu všech předmětů, ale neovládají českou gramatiku, resp. dělají v gramatice (v ústním i písemném projevu) závažné chyby, dále cizinci - budoucí žáci 1. tříd, u nichž bude indikována při zápisu do školy nedostatečná znalost českého jazyka.

Způsob realizace projektu:

Ad a)

Současní žáci, kteří neovládají český jazyk ani v základní komunikační úrovni a žáci, kteří v průběhu roku přijdou do školy z ciziny, budou zařazeni do **kurzů s intenzivní výukou českého jazyka**. Zde se počítá s každodenní výukou v objemu 1 vyučovací hodiny. V probíhajícím školním roce 2007/08 se počítá se zřízením 2 takových kursů.

Jako alternativa je kurz tohoto typu připravován pro budoucí žáky 1. tříd, u nichž bude indikována při zápisu do školy nedostatečná znalost českého jazyka. Kurz je připravován s dotací 2 vyučovací hodiny týdně v měsících březen – červen 2008.

Základní učební pomůckou zde budou standardní učebnice a pracovní sešity českého jazyka odpovídající jazykové úrovni a znalostem jednotlivých žáků v kombinaci s učebními materiály určenými pro žáky – cizince, u mladších žáků obrázkové učební pomůcky (skládací abeceda, pexesa, odpovídající software, učební pomůcky určené pro dyslektiky, nástěnné a tabulární přehledy učiva).

Ad b)

Pro žáky – cizince, kteří ovládají český jazyk v komunikační úrovni a jsou tedy schopni porozumět učivu všech předmětů, ale neovládají českou gramatiku, resp. dělají v gramatice (v ústním i písemném projevu) závažné chyby a pro žáky - cizince, jejichž neznalost češtiny se projevuje malou slovní zásobou, jsou určeny **zdokonalovací kurzy** českého jazyka. Zdokonalovací kurzy mají dlouhodobý charakter, budou organizovány tak, aby nenarušovaly vyučování žáků, to znamená v odpoledních hodinách v objemu 2 hodin týdně. Ve školním roce 2007/08 jsou tyto kurzy rozdělené podle věku žáků a podle jejich úrovně znalosti českého jazyka.

Základními učebními pomůckami jsou učebnice původně určené jako shrnující a opakuji učivo základní školy, významové slovníky, pravidla českého pravopisu, různé pracovní sešity (podle věku žáků), pravopisná cvičení, vč. příslušného softwaru, pro mladší žáky doplněné o učební pomůcky herního typu.

Realizátorem základního intenzivního a pro budoucí žáky 1. tříd zdokonalovacího kurzu (vyučujícím učitelem) bude Mgr. Marcela Kovářová (kvalifikovaná učitelka s aprobační na 1. stupeň ZŠ). Realizátory intenzivního prázdninového kurzu budou absolventky Středního pedagogického lycea a současné studentky Jihočeské Univerzity, Filosofické fakulty, oboru Bohemistiky, Tereza Šefčíková a Michaela Pangrácová.

Metody a formy – individualizované vyučování v malých skupinách žáků, rozdělených nikoli podle věku nebo školních tříd, ale podle úrovně jejich znalostí českého jazyka. Využití moderních ICT vyučovacích prostředků.

Časový harmonogram - kurzy s intenzivní výukou českého jazyka a zdokonalovací kurzy se uskuteční kontinuálně v průběhu vyučovacího období školního roku 2007/08 a 2008/09 (od 1.1.2008 do 31.12.2008) a kurz pro cizince - budoucí žáky 1. tříd se uskuteční v délce 2 týdnů v posledních dvou týdnech srpna 2008.

Plánované výstupy projektu - jeho realizace umožňuje zařazovat žáky – cizince po jejich příchodu do naší země do příslušného roku školní docházky bez „zpoždění“, event. odstraní neúspěšnost žáků z důvodu nepochopení, a tím jejich opakování ročníku. Tím omezí stres žáků – cizinců z nového prostředí a umožní jim bez zbytečného zpoždění absolvovat základní školní docházku. Zároveň ulehčí práci učitelům a umožní jim více a rovnoměrněji se věnovat všem žákům.

Přínos projektu je nesporný – jak po pedagogické, tak po ekonomické stránce.

Podrobný položkový rozpočet je uveden v tabulce. Obsahuje pouze nezbytné náklady: učebnice, pracovní sešity, základní učební pomůcky. Jejich pedagogické využití je uvedeno ve statí „Způsob realizace projektu“. Samozřejmým předpokladem je, že učebnice a slovníky, které budou mít žáci k dispozici, jim budou pouze zapůjčeny a budou tím pádem využívány i v dalších letech. Jak je dále uvedeno ve statí „Způsob realizace projektu“, bude pro účely tohoto projektu uvolněna školou jedna malá učebna, která je vybudována jako odborná učebna českého jazyka pro cizince. Vedle toho však bude pro určitou část vyučování žáků – cizinců využívána i stávající učebna výpočetní techniky školy (multimediální laboratoř).

Vkladem školy do projektu je vybavení učebny školním nábytkem a úhrada zvýšených nákladů na provoz a energie.

	Rozpis předpokládaných nákladů - položky	Celkové náklady	OON	Odvody	ONIV
Požadovaná dotace	Osobní náklady	46 580	34 000	12 580	
	Pracovní sešity, učebnice	20 420			20 420
	Učební pomůcky	9 000			9 000
	Sešity + papíry	4 000			4 000
Vlastní podíl	Energie + úklid učeben	10 000			10 000
	Kancelářské služby	5 000			5 000
	Celkem	95 000	34 000	12 580	48 420

Jedná se o projekt, který byl v roce 2006 založen na základě grantu Magistrátu hl.m. Prahy, ze státních prostředků do něj bylo investováno 80 tis. Kč v roce 2007.

Kontrola projektu – bude probíhat průběžně standardními formami vzhledem k tomu, že celý projekt se realizuje ve školní budově a s výjimkou prázdninového kurzu i ve vyučovací době. Kontrola Prázdninového kurzu je zabezpečena tím, že jej řídí osobně realizátor projektu – zástupkyně ředitele školy. Ekonomická kontrola probíhá rovněž standardními metodami při účetních uzávěrkách a inventarizaci majetku.

.....
PaedDr. Marta Šefčíková
Realizátor projektu

.....
PhDr. Petr Vodsloň
Ředitel školy

